



CoE (1988). **Projeto n.º 8 do CDCC: Inovação na educação primária.** *Relatório final. Conclusões e recomendações*, 61-75. Estrasburgo: Conselho da Europa, Conselho para a Cooperação Cultural (CDCC). Tradução de Carlos Meireles-Coelho. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CoE (1988). **Project no. 8 of the CDCC: Innovation in primary education.** *Final report. Conclusions and recommendations*, 63-76. Strasbourg: Council of Europe, Council for Co-operation (CDCC).

CoE (1988). **Project n° 8 du CDCC: L'innovation dans l'enseignement primaire.** *Rapport final. Conclusions et recommandations*, 61-75. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Conseil pour la Coopération Culturelle (CDCC).

#### Resumo:

A Conferência permanente dos Ministros europeus da Educação, na sua 6.<sup>a</sup> sessão (1969 em Versalhes) e na 12.<sup>a</sup> (1981 em Lisboa), recomendou a elaboração de estudos para generalizar a educação pré-escolar e a sua articulação com a educação primária. Daí surgiu a noção de educação básica. O *Projeto n.º 8 do CDCC: Inovação na educação primária* do Conselho da Europa apresenta em 1988 em Lisboa o resultado final desses aturados estudos. Aponta-se para a continuidade entre educação de infância e educação primária para crianças dos 3-4 anos aos 11-12 anos numa mesma escola básica com os mesmos professores com a mesma formação. Para este primeiro nível de educação tem prevalecido internacionalmente a designação de educação primária. Apresentam-se os objetivos, a organização e os currículos desta educação primária e as implicações deste processo de inovação em relação aos professores, diretores, inspetores e administradores, pais, investigadores e formadores em educação. Termina recomendando o seguimento da implementação deste processo de inovação nas escolas europeias.

#### Palavras-chave:

continuidade entre educação de infância e educação primária, educação até aos 12 anos, educação básica, inovação, sucesso para todos, avaliação formativa, diferenciação, literacia, comunidade educativa, interação, envolvimento.

## 4. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

### 4.1 Conclusões

Em conclusão, gostaríamos de responder às questões colocadas desde o início sobre a relação entre escola e sociedade. Este trabalho mostrou que a inovação parece ser um meio de adaptação dos sistemas educativos a um conjunto de exigências que aparecem na nossa sociedade. Porque a escola primária tem agora a difícil tarefa de formar alunos capazes de se adaptarem e, ao mesmo tempo, modificarem as instituições existentes (para enfrentar os desafios impostos pelas rápidas mudanças sociais e tecnológicas), compreendendo e respeitando a nossa identidade europeia (para continuar as nossas tradições culturais e de democracia).

**4.1.1** Alguns constrangimentos influenciam toda a sociedade, e, por isso, são externos aos sistemas educativos. Não querendo ser exaustivos, retivemos os que parecem ter maior influência sobre a escola.

- O contexto demográfico geral, marcado por forte baixa ou lento crescimento, aparece em quase toda parte como gerador de preocupação (mas também facilita reformas e a reorganização).
- O enfraquecimento ou o fim do crescimento económico afecta diretamente as despesas com a educação, públicas ou das famílias. Nenhum sistema educativo sai da crise como nela entrou.
- Numa sociedade que muda a sua composição (com o crescimento das multiculturidades e miscigenações), a explosão dos meios de informação e comunicação põe em questão a função tradicional dos sistemas de transmissão e aquisição de conhecimento, sobretudo nas escolas.
- E também as mudanças nas relações na família e nas funções económicas têm, naturalmente, forte influência sobre as crianças que frequentam a escola primária.

Há um conjunto de constrangimentos, a que poderíamos acrescentar, por exemplo, o efeito da competitividade, reflexo da nossa sociedade, e que se manifesta em muitos aspectos na educação dos filhos. As alterações que daí resultam para a escola primária devem depender de uma política educativa de longo prazo, consistente de acordo com prioridades claramente definidas, e não como consequências de políticas para outras áreas. Somente uma tal política permitirá às escolas reagir dinamicamente às necessidades de mudança permanente da nossa sociedade e preservar os valores que sustentam a nossa cultura europeia.

Estas "pressões externas" cruzam-se com outras, internas aos próprios sistemas educativos. Parece que grande parte dessas "pressões internas", estas novas exigências, está relacionada com a uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento da criança e aquisição de conhecimentos (e apenas não com questões de estrutura ou organização). Apelam em qualquer caso a uma pedagogia que seja capaz de responder às necessidades de todos e de cada um, tendo em conta as diferenças psicológicas, físicas, culturais e sociais.

- Mais do que discussões teóricas, a clarificação dos mecanismos pelos quais a criança **interage** com os elementos perceptivos, motores, emocionais, cognitivos e comunicativos do seu ambiente social e ecológico representa uma mudança radical na identificação do contexto do processo da aprendizagem.
- É importante que a criança compreenda bem **as regras da escola** para cumprir o melhor possível o seu "**papel de aluno**". A capacidade individual de aprender está relacionada com os mecanismos de transmissão cultural e com as representações e comportamentos de pais, professores e amigos.
- A aprendizagem é resultado da comunicação bem sucedida entre todos os membros do grupo-turma. Sucesso quer dizer criar um clima positivo, com base num verdadeiro contrato didático, e respeitar os diferentes ritmos de vida e desenvolvimento.
- A **avaliação formativa** faz parte deste processo: o aluno conhece claramente os objectivos a atingir, o caminho a seguir e vai sendo informado sobre o seu progresso.

4.1.2 Essas pressões e reivindicações levam a importantes mudanças e novas expectativas, às quais as escolas já começaram a responder.

- A pedagogia para o sucesso está no topo dos objectivos do conjunto dos sistemas educativos. Inspira-se nos próprios ideais de igualdade e solidariedade, e está intimamente ligada à ideia de que todas as crianças (e, com maior razão, qualquer indivíduo através da formação permanente) podem aceder a um nível específico de aprendizagem através da (difícil) **diferenciação** das técnicas adequadas de ensino.
- A diversificação educativa é permitir que cada um possa aprender ao seu próprio ritmo com os métodos que são melhores para ele e possa seguir o seu próprio caminho para alcançar os mesmos objectivos. Deste ponto de vista, estabelecer uma diferenciação sistemática do ensino pode ser um princípio fundamental.
- Esta diferenciação é a alma de muitos projetos educativos, que variam consoante os lugares e as pessoas envolvidas, mas que partilham alguns objectivos e metodologias comuns. Enfatizam a preocupação com a **continuidade** na educação da criança, continuidade entre as diferentes estruturas educativas, mas também entre a influência da família e da escola.
- O próprio sistema organizacional das escolas está a evoluir. É irreversível o movimento em que a **comunidade educativa** vai interagindo com os seus parceiros no mesmo nível, com a estrutura vertical a que pertence e com seu meio ambiente. As responsabilidades de cada parceiro (alunos, pais, professores e dirigentes escolares, poder organizar...) são reais e claramente identificadas. Estas comunidades educativas integram também apoios externos, quer como especialistas quer como inspetores, cuja ação se faz sentir tanto nas salas de aula como na organização e funcionamento da escola.
- O professor constata que o seu papel mudou neste novo contexto. Como em todas as mudanças, também aqui se levantam algumas preocupações; mas o professor é central para o processo de ajustamento da escola e esta **transformação da função do professor** pode precisar de formação e apoio apropriados.

- Em relação à estrutura da formação inicial, nota-se que os atuais sistemas poderiam ser significativamente melhorados. Em muitos casos, o modo atual de formação de professores concentra-se excessivamente no propósito demasiado imediato, embora essencial, de permitir que novos professores sobrevivam aos seus primeiros encontros (confrontos) na sala de aula e não os prepare suficientemente para lidar com a carreira docente numa sociedade em evolução tecnológica.
- A continuidade entre a formação inicial e contínua está atualmente a ser discutida e estudada com vista a assegurar que os métodos utilizados respondam ao desafio permanente que é o ensino em sala de aula que tem de ter em conta as novas exigências da sociedade e os avanços do nosso conhecimento sobre o desenvolvimento da criança.

**4.1.3** A inovação é o meio preferencial para este ajustamento. Formando o núcleo central das tentativas atuais de melhorar a qualidade e a eficiência das escolas, está ela própria a passar por profundas mudanças; está hoje afastado que um único modelo possa ser a panaceia para resolver todos os problemas, porque a inovação pode variar bastante na concepção, implementação e difusão.

As relações entre um sistema, qualquer que seja, e cada um dos seus elementos não são reguladas por leis simples. Os sistemas escolares não são excepção a essa regra geral, muito pelo contrário, e seria tão errado pensar que a ação do sistema educativo como um todo é a soma das ações de cada escola como o oposto, ou seja, que a ação de cada escola é um verdadeiro reflexo das ações do sistema.

Muitas inovações não foram bem sucedidas, porque essa lei geral foi ignorada ou subestimada. Uma política de inovação eficaz exige que renovemos os modos de agir a todos os níveis do sistema educativo. Inovação nas escolas, um processo complexo, que leva tempo e exige a participação ativa de todos os envolvidos nas decisões importantes que afectam a escola. Ao longo dos nossos trabalhos, tão diversos que foram, surgiu com ideia particular, central para nós, o **envolvimento** (que não exclui, naturalmente, a interação de outros factores, que devem ser identificados).

- Uma inovação bem sucedida requer o envolvimento "conjunto" dos vários níveis de tomada de decisão e de gestão dos sistemas educativos. Uma inovação imposta meramente "de cima" ou constituída apenas por iniciativas "de baixo" não tem qualquer possibilidade de sucesso. É a ação combinada dos diferentes níveis de responsabilidade que fornece a estrutura para o sucesso.
- Para superar os choques das pressões, das expectativas e das mudanças das estruturas, a inovação bem sucedida implica que nela estejam envolvidos os diferentes intervenientes no processo educativo. Entre eles, o professor ocupa naturalmente uma posição chave.

Entre os dois extremos, por um lado as decisões do ministério e do outro a aplicação pelos professores em sala de aula, o grau de envolvimento dos outros participantes intermédios pode facilitar ou dificultar o processo de inovação. São eles, embora com pesos diferentes nos vários países, os responsáveis pela gestão, apoio e inspeção da educação, os formadores dos professores, os pais, os autarcas, as organizações locais e, evidentemente, os próprios alunos.

Também aqui o sucesso dependerá da participação "comum" de todos os interessados. A comunicação é crucial para fazer circular as ideias e as estratégias inovadoras, que não podem ficar restritas a meras mensagens, mas também ter em atenção a experiência e participação direta em relação ao que se vai passando.

- Por fim, uma inovação bem sucedida depende de objectivos claramente identificados e de um compromisso sensato em termos de ação. Qualquer que seja o estilo e o âmbito, os processos de inovação estão intimamente ligados ao conceito de «projeto» ou planeamento da ação. Antes de fornecer as respostas certas, é necessário fazer as perguntas adequadas, por outras palavras, a inovação só será um meio de adaptar o sistema se, desde o início do processo, constituir uma resposta a uma pergunta que tenha sido formulada através da análise prévia da situação.

O tempo necessário para a inovação varia de um projeto para outro de acordo com a duração e o ritmo de cada projeto e a velocidade de desenvolvimento da criança.

Assim, é necessária uma abordagem rigorosa para atingir os objectivos que nos propomos. É preciso insistir-se no facto de que a análise prévia da situação deve ter em consideração tanto a macro-escala (que é o âmbito deste relatório) como micro-escala (a da escola e da sala de aula) e que esta abordagem deve, a todo o custo, ser continuamente acompanhada por formas adequadas de avaliação.

## 4.2 Recomendações

Ao terminar este trabalho, os membros do grupo do Projeto n.º 8 consideram como filtro para a leitura destas recomendações as palavras-chave e conceitos fundamentais: envolvimento e ação em rede dos diferentes níveis de responsabilidade, formação, avaliação.

### 4.2.1 Sobre os objectivos da educação primária

A educação primária constitui uma etapa fundamental, na medida em que permite estabelecer as bases sólidas do que será a vida enquanto processo contínuo de educação. Essa é a razão pela qual os objectivos deste nível de ensino têm uma importância fundamental para o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças.

Numerosos objectivos para a educação primária na Europa foram já identificados na Conferência em Vaduz, que traçou as linhas preliminares do Projeto n.º 8. Tendo em consideração estes objectivos à luz das pesquisas recentes, os estudos do Projeto n.º 8 em si bem como as pertinentes tomadas de posição do Conselho de Ministros [— Declaration on "Intolerance, a threat to democracy" (14 May 1981) / Déclaration sur l'intolérance, une menace pour la démocratie (14 mai 1981); — Recommendation No. R(84)18 of the Committee of Ministers to member states on the training of teachers in education for intercultural understanding, notably in the context of migration (27 September 1984) / Recommandation n° (84) 18 du Comité des Ministres aux Etats membres sur la formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration (25 septembre 1984); — Recommendation No. R (85) 7 of the Committee of Ministers to member states on teaching and learning about human rights in schools (14 May 1985) / Recommandation N° R (85) 7 du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'enseignement et l'apprentissage des Droits de l'Homme dans les écoles (14 mai 1985).],

recomenda-se que os seguintes objectivos, para a educação primária, constituam para todos os Estados membros uma carta comum explícita, à qual cada um adira tendo em consideração as características específicas do seu sistema educativo. Assim **a educação primária deve**:

- ir além dos elementos básicos de leitura, escrita e cálculo, embora estes permaneçam importantes;
- dar às crianças uma percepção ampla e distante para além do seu meio físico e cultural próximo e imediato;
- estimular o desenvolvimento global das crianças em todas as suas potencialidades físicas e intelectuais, desenvolver a sua sensibilidade estética e proporcionar-lhe oportunidades de expressão artística e criatividade;
- dar a possibilidade às crianças de adquirir e pôr em prática os valores democráticos de participação, responsabilidade, respeito pelos direitos e opiniões dos outros e o desenvolvimento da compreensão e da solidariedade;
- ter em conta as características pessoais e culturais de cada criança e procurar o desenvolvimento da sua personalidade, com especial atenção para as questões sociais, morais e éticas;
- estimular o desenvolvimento dos valores e interesses, conhecimento e ideias, das capacidades para resolver os problemas da vida diária, da aprendizagem da autonomia, de atitudes e técnicas que as preparem para as exigências da escola secundária, do trabalho, da família e da comunidade.

#### 4.2.2 Sobre a organização da educação primária

**4.2.2.1** Os esforços empreendidos para assegurar **o sucesso de todas as crianças** devem ser firmemente prosseguidos e ampliados. A procura de uma maior igualdade das aquisições básicas (que leva a ultrapassar a ideia de igualdade de oportunidades) pressupõe que se dedique uma atenção particular a cada criança em função das suas características próprias, das suas aquisições e das suas limitações. Para atingir este objectivo é essencial pôr em prática:

- uma verdadeira **diferenciação do ato pedagógico** (diferenciação do conteúdo e programas de ensino, diferenciação segundo o nível e a natureza dos objectivos da aprendizagem, diferenciação dos métodos de ensino e diferenciação do tempo necessário para a aquisição dos conhecimentos),
- mas também a **integração** no sistema regular de ensino das crianças com necessidades especiais que, caso contrário, poderiam vir a ser marginalizadas na sociedade. Com um comportamento educativo autêntico, a integração na escola prepara a integração na sociedade.

**4.2.2.2** A melhoria qualitativa da educação e sobretudo o lançamento e apoio a ações inovadoras necessita de meios em tempo, pessoal e equipamento. Em alguns lugares estes recursos podem ser encontrados, reutilizando, pelo menos até certo ponto, os meios que se tornam disponíveis em resultado da baixa da natalidade. Em outros lugares têm de ser objecto de medidas especiais.

**4.2.2.3** **A continuidade entre a educação pré-escolar e a educação primária deve ser melhorada, para garantir que as práticas pedagógicas acompanhem e favoreçam um desenvolvimento contínuo da criança. Os métodos educativos utilizados nos jardins**

de infância devem ter em conta os diferentes aspectos do desenvolvimento da criança, para estimular e reforçar esse desenvolvimento. Em suma, os processos de aprendizagem e os métodos de ensino utilizados devem levar à criação de um processo contínuo sem interrupções para as crianças dos 3-4 aos 11-12 anos numa mesma escola básica (com o mesmo pessoal com a mesma formação).

**4.2.2.4** Da mesma forma, deve ser melhorada a continuidade entre a educação primária e o início da educação secundária, pelas mesmas razões do desenvolvimento da criança e coerência das abordagens e processos de ensino. Esta recomendação deve ser implementada independentemente do modelo de ensino secundário que for adoptado.

**4.2.2.5** As formas interativas da aprendizagem exigem que sejam desenvolvidas entre os alunos (e entre professor e alunos) formas de atenção, comunicação, ajuda e cooperação, de modo que a escola se organize para que a diferenciação seja a regra e não uma excepção. Seria particularmente enriquecedor que fossem experimentadas formas flexíveis de agrupar os alunos (em classes móveis) sem recorrer a classes constituídas rigidamente a partir do critério da idade ou o nível dos alunos.

#### **4.2.3 Sobre os currículos**

**4.2.3.1** Como resultado das crescentes expectativas da sociedade, as escolas primárias têm que fazer face a um leque cada vez mais vasto de exigências relativamente ao currículo e programas ["curriculum" em inglês e "programmes" em francês], algumas das quais (como: a educação para os direitos humanos, para a paz, para o ambiente e para a dimensão europeia...) estão inteiramente na linha dos fins e objectivos da educação primária (4.2.1). Estas questões fundamentais devem ser integradas no conjunto do currículo e não serem tratadas como matérias separadas.

Confrontados com estas novas exigências, os professores têm de continuar a ensinar as áreas ou disciplinas tradicionais que mantêm toda a sua importância, tais como a leitura e a escrita, a matemática, as ciências, as artes e a música. Trata-se de conseguir nos currículos e programas um equilíbrio dinâmico entre os novos conteúdos e as competências de base, entre o desenvolvimento geral e as aprendizagens específicas. Este assunto deve ser pensado, naturalmente, em cada Estado-Membro, mas também devem ser criadas oportunidades para se construir uma resposta coordenada entre os vários estados (4.2.5 e 4.2.6).

**4.2.3.2** Oficinas e seminários organizados no âmbito do Projeto n.º 8 procuraram um equilíbrio dos currículos, de modo a refletir as necessidades atuais e futuras da sociedade. Os governos escolheram os temas para estas atividades do Projeto de acordo com as suas próprias prioridades, pelo que nem todos os componentes do currículo foram estudados em pormenor. Os relatórios das oficinas e seminários ficam-se por determinados temas, como a informática e as matemáticas, as ciências e a tecnologia ou a leitura.

Uma das principais recomendações que se pode tirar dessas oficinas e seminários é que uma inovação assente em novos conteúdos (ciência e tecnologia, ciências humanas...) não deve somente procurar desenvolver nas crianças novos conhecimentos e aptidões, mas ter também em conta os novos modos de interação entre as crianças e os professores: cooperação, pensamento criativo, resolução de problemas... E naturalmente que este tipo de interações se aplica a todo o currículo e não apenas aos "novos" conteúdos.



**4.2.3.3 Educação ambiental:** uma das tarefas da educação primária é sensibilizar a criança para o seu meio ambiente imediato. Pode, assim, adquirir progressivamente um conjunto de conhecimentos e aptidões que lhe permitam compreender real e ativamente o meio no qual vive; assim se opera nela a passagem da indiferença à tomada de consciência do papel responsável que ela deve e deverá ter para preservar e melhorar a qualidade desse meio.

Para isso, é desejável utilizar o meio local como um conjunto de recursos pedagógicos, capazes de mostrar à criança a riqueza da sua região, do seu património, da sua língua e da sua cultura.

**4.2.3.4 Áreas que permitem adquirir certas aptidões como resolução de problemas, estratégias de raciocínio, seleção de informações.**

**Matemática:** na escola primária deveria ser concebida como uma primeira experiência, dando ao aluno meios para ver, discutir e representar situações da vida real em termos matemáticos, para resolver problemas e adquirir progressivamente confiança em si próprio. Tal atitude constitui uma base sólida para o desenvolvimento matemático dos estudos posteriores.

**Ciência e tecnologia:** na escola primária devem ser concebidas como um todo e percebidas como tal. Várias aptidões (comunicar, interpretar dados, conceber e realizar uma experiência, testar resultados, avaliar ou modificar o dispositivo...) são comuns aos dois domínios. O conjunto destas atividades deve desenvolver na criança a compreensão dos conceitos ligados aos materiais, à energia, à estrutura, ao controlo, à segurança.

**Tecnologias da informação:** é essencial que as crianças aprendam a ler e a produzir imagens, que possam iniciar-se na informática e desenvolver um conjunto de aptidões que lhes permitam colecionar dados, formular problemas e formalizar ideias, ou seja, utilizar ativamente os meios tecnológicos para realizar os seus projetos pessoais.

Para isso, é necessário que os professores saibam cada vez mais utilizar de modo eficaz e crítico os computadores como meios de demonstração e ensino.

**Meios de comunicação (*media*):** na interface dos meios de comunicação e das novas tecnologias de informação, "a explosão de conhecimentos" põe em confronto o problema da distinção entre as informações de tipo escolar e as de tipo extra-escolar. Cada país deve dar uma certa prioridade à maneira como pode integrar as tecnologias de informação e comunicação nos seus sistemas educativos, seja como área nova a integrar nos currículos seja como dimensão a dar às disciplinas e assuntos já existentes.

**Ciências humanas:** além de adquirir a capacidade para resolver problemas racionais e materiais, a criança deve ser posta em situação de enfrentar e resolver problemas afectivos e interpessoais. Parte do currículo da escola primária deve ser consagrada ao desenvolvimento destas qualidades.



**4.2.3.5 Ler e escrever:** o aumento da iliteracia dos que não conseguem interpretar textos nem associá-los à realidade põe em questão a eficácia das aprendizagens fundamentais da leitura e da escrita. Para superar esta situação é necessário valorizar o ensino individualizado e diferenciado. Mas convém igualmente convencer professores e pais que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo contínuo ao longo da escolaridade, que não se restringe apenas aos dois primeiros anos da escola primária.

**4.2.3.6 Segunda língua:** É bastante importante introduzir na educação primária a aprendizagem de uma outra língua além da materna. Em primeiro lugar, porque é uma maneira de facilitar a comunicação e intercâmbio; e, em segundo lugar, porque dá uma visão sobre outros povos e outros acontecimentos noutras partes da Europa e do Mundo.

Este ensino de uma segunda língua não deve ser concebido como um elemento isolado do currículo; ele deve, com efeito, contribuir para:

- abrir o espírito das crianças aos estilos de vida e costumes de outros povos;
- desenvolver a tolerância e o respeito das diferenças pela comparação com outros países e culturas;
- reduzir o egoísmo e os preconceitos tanto em relação aos estrangeiros como em relação aos seus próprios compatriotas.

A introdução de uma segunda língua aumenta assim, por um lado, as capacidades de comunicação das crianças e, por outro, reforça o seu desenvolvimento moral, cultural e social.

#### **4.2.4 Sobre a implementação da inovação**

**4.2.4.1** O modo de funcionamento dos diferentes níveis de responsabilidade e de tomada de decisão deve permitir a emergência de projetos locais de escolas (que se enquadrem a nível regional ou nacional). A inovação não tem qualquer hipótese de êxito se não houver o encontro de vontades entre as autoridades organizadoras e o compromisso dos intervenientes no terreno. Estes projetos devem ser concebidos como tentativas de resposta à situação de cada escola, resultante da análise feita pelo conjunto de todos interessados.

**4.2.4.2** Ao processo de inovação não podem ser negados os meios necessários em tempo, recursos humanos e materiais. A ausência ou insuficiência destes meios é ressentida como um travão poderoso e um factor de imobilismo. Se é verdade que a situação resultante duma mudança não tem de ser necessariamente mais dispendiosa que a anterior, é igualmente verdade que, no momento da mudança, a inovação em si mesma representa para os intervenientes e o dispositivo de apoio à inovação uma carga acrescida de trabalho que é preciso ter em consideração.

#### 4.2.5 Sobre as implicações do processo de inovação para os diferentes intervenientes:

##### 4.2.5.1 Os professores

- Se as escolas estiverem para introduzir e desenvolver a inovação, é necessário que os professores da escola primária disponham de um tempo reservado para fazer o planeamento do seu trabalho e a avaliação dos resultados dos seus alunos. Em todos os países (com algumas variantes) sente-se a necessidade de uma melhor definição das tarefas dos professores da educação primária. Em numerosos casos, estas tarefas incluem o desenvolvimento das relações com os pais e a explicação das melhorias que se espera do processo de inovação. Há um aumento real da carga de trabalho dos professores, mas estas novas exigências, bem como o domínio das tecnologias de informação e comunicação são também oportunidades a serem aproveitadas para reforçar o papel do professor.
- Do mesmo modo, a concepção, a implementação e o acompanhamento da inovação exigem um trabalho de equipa entre os professores, que necessita de uma nova maneira de gerir as relações e os conflitos, mas também de um tempo suplementar para este fim específico. As inovações realizadas em escolas urbanas, densamente povoadas, mas também aquelas cujo objectivo é o de ajudar as pequenas escolas de meio rural, mostram que o processo é mais eficaz quando os professores têm a possibilidade de trabalhar com os seus colegas da mesma escola ou até com os de outras escolas. Tudo isto precisa de tempo e deve estar incluído na definição das tarefas.
- Os professores devem poder participar efetivamente na preparação e na implementação do projeto da escola. Esta responsabilidade refere-se, naturalmente, às funções docentes, mas inclui também a liberdade de utilizar os recursos e os meios disponíveis para o projeto. Em vários Estados membros as autoridades organizadoras só subsidiam as equipas que apresentam um projeto fidedigno de inovação. Estes professores e escolas sentem-se encorajados, porque as suas ideias e os seus esforços recebem um reconhecimento concreto em recursos (embora modestos) e as escolas decidem autonomamente sobre a sua utilização.

Esta forma de incentivo à inovação e à autonomia não é incompatível com uma política que atribua os meios suficientes de acordo com as necessidades dos alunos.

##### 4.2.5.2 Os diretores, os inspetores e o elenco de apoio

Os diretores têm um papel fundamental a desempenhar em todo o processo, porque podem coordenar a ação da escola e podem agir como intermediários entre professores, pais e autoridades. O processo de inovação, ao desenvolver-se de acordo com uma lógica de projeto, deverá igualmente implicar desde o início da ação todo o elenco de apoio à inovação (inspetores, conselheiros pedagógicos, consultores exteriores).

Pelas mesmas razões, a avaliação (e a formação que a acompanha) deve estar prevista logo desde o início como fazendo parte do processo. É uma das condições necessárias ao sucesso da inovação e à sua posterior generalização.

- É importante que as autoridades organizadoras tenham um cuidado especial no recrutamento e na formação inicial e contínua dos inspetores e diretores, porque o seu estilo de liderança é determinante. No futuro, a liderança deve exercer-se na **interação** com os professores da escola e os outros membros da comunidade educativa. A formação recebida (inicial e contínua) deve possibilitar aos diretores o exercício positivo e eficaz da sua posição de liderança.
- Tendo em conta a importância do seu papel de mediadores, os inspetores, os diretores de escola e os diretores das escolas de formação de professores devem poder encontrar-se para trocar experiências, continuar a sua própria formação e comparar os métodos de implementação das inovações. Os Estados membros deveriam considerar a introdução de um sistema ambicioso de intercâmbio destes profissionais, a fim de se progredir de maneira coordenada nas respostas trazidas para problemas comuns.

#### 4.2.5.3 Os pais

- É absolutamente necessário para bom desenvolvimento da criança e para a realização das suas potencialidades que exista uma verdadeira continuidade da educação dada na escola e a que a criança recebeu em casa. Esta continuidade implica a organização e o reforço de uma cooperação entre ambas as partes, baseada na corresponsabilidade e no envolvimento efetivo dos pais na tomada de decisões. Esta cooperação deve ser introduzida não somente ao nível geral, entre associações de pais e autoridades escolares, mas também e sobretudo ao nível da escola, onde é preciso acompanhar de perto o percurso escolar de cada criança.
- Esta continuidade, ou, ao menos, a ausência de uma barreira entre a casa e a escola, é ainda mais indispensável para as crianças cujas famílias se encontram separadas da escola por uma grande distância cultural ou social. Como para as outras crianças, a escola tem a obrigação de garantir o seu sucesso. Mas, tendo em conta as dificuldades de contacto com estas famílias, esta responsabilidade da escola deve exercer-se em ligação estreita com as associações de pais que podem ter aqui um papel indispensável de mediadores e de intermediários.
- O princípio da corresponsabilidade e, neste quadro, o esclarecimento dos papéis respectivos das famílias e da escola exigem que as partes se encontrem com frequência. É, a maior parte das vezes, por iniciativa do diretor de estabelecimento e/ou dos professores que estes encontros se devem desenrolar, e seria muito enriquecedor que se realizassem ações de informação e formação comuns para pais e professores.

Estas sessões poderiam dar origem a trocas de pontos de vista sobre os novos papéis da escola (pedagogia intercultural, conclusões de investigações, transformação numa comunidade educativa, etc.) e sobre o lançamento e o desenrolar de uma dada inovação. Poderiam também levar à concepção e execução de projetos comuns entre a escola e os pais (envolver os pais em projetos pedagógicos, co-animação de atividades...), assim como uma verdadeira informação e tomada de consciência dos pais sobre os seus direitos e deveres.

#### 4.2.5.4 A investigação em educação

Os trabalhos em sala de aula, a investigação em educação e os mecanismos de tomada de decisão devem estar sempre intimamente ligadas e complementarem-se mutuamente. Duma maneira geral, a investigação deve corresponder aos interesses dos professores e administradores para que eles participem na definição dos problemas estudados e na criação de estruturas de investigação suficientemente flexíveis para serem modificadas em função das atividades e interesses do grupo alvo. Antes de tudo é preciso assegurar que os relatórios destes trabalhos visem mais os professores do que os teóricos da educação.

Nesta óptica, e tendo em conta o conjunto dos desafios lançados à escola primária, parece-nos que deve ser dada prioridade a alguns grandes domínios:

- O desenvolvimento da investigação no que diz respeito aos **tempos e durações**, às **fases e períodos da aprendizagem**, especialmente aos que estão ligados aos ritmos biológicos das crianças.
- A continuação da investigação sobre os mecanismos familiares, sociais e pedagógicos que dificultam ou favorecem o “**sucesso escolar**”. Isto implica em particular o ter em conta as descobertas recentes da psicologia cognitivista e social, os estudos dos sistemas relacionais e dos ritmos biológicos e sociais, da sociologia do “trabalho” do aluno e da cultura da escola, a fim de verificar novas hipóteses sobre as diferenciações pertinentes da escola enquanto organização.
- Uma investigação que ligue a avaliação dos currículos aos processos de ensino/aprendizagem e à gestão direta da inovação, a fim de determinar com maior precisão nos diferentes níveis as **variáveis intervenientes nas decisões** relativas à eficácia do sistema escolar e à qualidade das aprendizagens.
- Pôr à disposição da educação primária formas e instrumentos de avaliação que tenham o mais possível em conta as aquisições recentes neste domínio. Convém, a nosso ver, **privilegiar uma avaliação formativa** que corresponda a um modo interativo e dinâmico da aprendizagem.
- A continuação da investigação sobre os processos de ensino/aprendizagem no contexto de inovação a fim de melhor determinar, em colaboração com os professores, “o que é necessário fazer” concretamente.
- Uma investigação em educação que está firmemente empenhada em estudar a **comunidade escolar** (como organização social complexa) em vez de se ficar, como ainda acontece muitas vezes, pelo estudo de casos e de comportamentos individuais de alunos.
- Finalmente, a constituição de **equipas de investigação pluridisciplinares**, compostas de investigadores habitualmente reagrupados nas ciências da educação e de investigadores participando no estudo dos mecanismos de desenvolvimento das crianças (enquanto seres biológicos e sociais).

#### 4.2.5.5 A formação dos professores

O professor tem um papel absolutamente central a desempenhar na concepção e implementação de um processo de inovação, que exige um grande empenhamento da sua parte. Um cuidado muito particular deve, pois, ser tido no recrutamento de novos professores, bem como na qualidade da formação (inicial e contínua) que lhes é dada. É necessário que os responsáveis destes programas de formação desenvolvam em comum um certo número de estratégias destinadas a guiar os novos recrutados através das complexidades da profissão docente; tais programas devem assentar naturalmente sobre sólidas bases teóricas.

- Sendo a inovação especialmente uma questão de empenho pessoal e de abertura ao trabalho de equipa, os programas de **formação inicial** dos professores deverão:
  - de uma maneira geral, integrar a pedagogia do projeto e do trabalho em equipa na formação; o que quer dizer que se trata de insistir especialmente sobre a formação da personalidade e a capacidade de trabalhar em interação num grupo de adultos;
  - comportar especificamente uma **formação nos métodos de inovação** (análise de necessidades, definição de objectivos, avaliação). Seria muito interessante que os conteúdos e programas destas formações fossem largamente conhecidos e difundidos no interior dos Estados membros, mas também entre os Estados membros. Os diferentes órgãos responsáveis pela informação na Europa, como, por exemplo, Eudised (Conselho da Europa) e Eurydice (Comunidades Europeias) deveriam integrar esta atividade nas suas preocupações.
- No que diz respeito à **formação contínua**, é essencial que as equipas envolvidas num processo de inovação possam beneficiar de uma formação que lhes permita levar a bom termo o seu projeto. Neste contexto, devem ser implementadas ações de formação dirigidas a professores de uma mesma escola (ou de um mesmo grupo de escolas). Importa também que as equipas sejam parte integrante nos modos e conteúdos e até na organização desta formação, e que em particular possam fazer apelo, se assim o desejarem, a consultores externos.
- De uma maneira geral, a cooperação europeia em matéria de formação inicial e contínua dos professores da educação primária deve ser decididamente desenvolvida. Parece necessário para atingir os objectivos propostos em Vaduz (4.2.1) que se trabalhe entre os diferentes Estados membros a fim de harmonizar os níveis de formação e os conteúdos de formação inicial dos futuros professores da educação primária.

Um grupo de trabalho composto por especialistas e altos funcionários poderia ser criado com esta finalidade. A sua tarefa seria a de elaborar recomendações para programas de formação, mas também para estabelecer uma rede de consultores, uma espécie de bolsa de contactos a que as instituições de formação e autoridades educativas possam recorrer para encontrar apoio, quando necessário.

Por outro lado, seria desejável que se conseguisse um certo número de módulos comuns de formação, o que facilitaria o intercâmbio internacional de professores em formação (e, a partir daí, harmonizar posições diferentes e melhorar a compreensão mútua).

#### 4.2.6 Sobre a continuação futura do Projeto n.º 8

Os membros do grupo do Projeto n.º 8, apoiados em suas opiniões pelas conclusões da Conferência Final de Nice (dezembro de 1987), acreditam – não propriamente com espírito de “veteranos” – que deve ser dada uma atenção especial ao acompanhamento do seu trabalho por diversas autoridades, tanto dentro de cada estado-membro como ao nível do Conselho da Europa.

**4.2.6.1** A primeira recomendação saiu da conferência final, e os membros do grupo do projeto felicitam-se por isso. Foi reconhecido por todos que é de extrema importância que cada participante na conferência assegure, no âmbito da sua competência e influência pessoal, a melhor divulgação dos resultados do Projeto.

**4.2.6.2** Em cada Estado membro o prosseguimento do projeto e a divulgação dos resultados do seu trabalho pode tomar pelo menos duas formas:

- É altamente desejável e recomendável que oficinas, seminários e simpósios sejam organizados em cada Estado-Membro, por iniciativa das autoridades nacionais, a fim de divulgar os estudos e deliberações do projeto a todos os afectados pela inovação na educação primária. Embora estas oficinas e seminários se destinem principalmente ao público nacional, seria interessante que também fossem abertos a delegados de outros países para dar uma dimensão europeia ao Projeto.
- É dever e do interesse de cada Estado membro tomar todas as medidas que, no contexto da sua própria organização política e educativa, permita divulgar amplamente os resultados do Projeto:
  - à imprensa escrita e audiovisual, especializada em educação e ao público em geral;
  - aos professores, aos pais e às próprias crianças, como protagonistas e parceiros preeminentes na inovação.

Para isto parece necessário um empenhado esforço de informação. Continuando a ser indispensáveis, os “memorandos” e “relatórios” escritos não são suficientes. Os grupos de trabalho na conferência final apresentaram propostas originais (documentos de áudio e vídeo, banda desenhada...) que merecem ser estudadas cuidadosamente e com entusiasmo.

**4.2.6.3** A série de recomendações dirigidas ao Conselho da Europa pode ser agrupada em quatro partes principais:

- ❶ É altamente recomendável que o Conselho de Cooperação Cultural (CDCC) mantenha o interesse que durante todo o projeto manifestou em relação à educação primária e continue a **prestar muita atenção à educação das crianças na faixa etária dos 5 aos 12 anos**. Além disso, o CDCC é fortemente encorajado a que dedique uma parcela maior do seu orçamento para a investigação no domínio da educação primária.

- ② Além de atividades de divulgação e monitorização realizadas em cada Estado membro (4.2.6.2), e em sinergia com eles, o Conselho da Europa deve:
  - incentivar e participar na produção de vários materiais técnicos e/ou gerais (catálogos, vídeos, microfichas...) relacionados com os desenvolvimentos e a continuação do Projeto;
  - assegurar ou pelo menos participar na divulgação e distribuição ampla de documentos e materiais didáticos relacionados com o Projeto;
  - ajudar a organizar encontros nacionais de divulgação/acompanhamento, principalmente em relação aos Estados membros do sul da Europa. Essa participação podia assumir a forma de cobertura de despesas de viagens e de custos de tradução simultânea em reuniões e apoio à preparação de relatórios finais para outros idiomas que não o inglês e o francês;
  - organizar um seminário internacional que permita fazer o balanço da implementação das realizações do Projeto e suas recomendações e aconselhar o CDCC sobre o seu futuro.
- ③ Para manter e até reforçar a dinâmica gerada na rede das escolas de contacto, seria de grande interesse que o Conselho da Europa estivesse na origem de uma nova rede, ou um grupo-piloto, de umas vinte escolas, que pudesse experimentar e desenvolver algumas propostas do Projeto. Articulada com a atual rede de escolas de contacto (sem necessariamente reproduzir todas as suas características) a nova rede seria seguida e apoiada por um grupo de especialistas, investigadores e profissionais de educação, e implementaria a circulação da informação (boletim semestral, troca de documentos...).
- ④ Foi acordado na conferência final que seria desejável que o Projeto n.º 8 fosse seguido por um ou mais projetos, não necessariamente limitados à educação primária, e que se relacionariam:
  - em primeiro lugar, com um (ou mais) pontos abordados em Vaduz e não tratados pelo Projeto n.º 8, como, por exemplo, "a organização do dia e do ano escolar", "educação primária e novas tecnologia de informação", ou "os possíveis componentes de uma educação social, moral e cultural";
  - em segundo lugar, com os pontos levantados nos trabalhos do Projeto n.º 8, mas que exigem, pelo seu interesse, um aprofundamento e estudos específicos.

Assim, um novo projeto deveria compreender vários pontos cuidadosamente escolhidos, por exemplo:



- Sobre os currículos (4.2.3.1 a 4.2.3.6): que importância dar aos currículos e programas e que métodos empregar para que as crianças desenvolvam o conhecimento do seu meio e a preocupação de o proteger? Que lugar atribuir ao ensino das ciências e da tecnologia? Como articular a educação moral, social, ética e pessoal com a educação intercultural e os direitos humanos?
- Sobre os “papéis-chave” (4.2.5.2): que critérios e que atenção é dada para o recrutamento e a formação dos diretores de escola, diretores das escolas de formação de professores, inspetores... nos diferentes estados membros?
- Sobre a formação dos professores (4.2.5.5): as iniciativas futuras relativas à formação dos professores poderiam ser coordenadas na sequência da Conferência dos ministros de maio 1987 (Helsínquia). O Conselho da Europa deveria empenhar-se num estudo para clarificar as implicações das recomendações do Projeto n.º 8, especialmente no que respeita à interação das formações iniciais e contínua e a consideração de métodos inovadores (análise de necessidades, definição dos objectivos, realização das ações, avaliação...) na formação.
- Quanto à implementação da inovação (4.2.4): seria conveniente retomar e aprofundar o estudo do conjunto dos factores que favorecem ou impedem a inovação, a fim de isolar as principais variáveis que permitam afirmar que uma inovação é bem sucedida e, nesse caso, estudar as formas de a alargar a outras escolas.
- Deve ser dada especial atenção às novas tecnologias de informação e comunicação, com particular incidência no que respeita ao seu papel no desenvolvimento dos processos cognitivos. Também é preciso acompanhar o desenvolvimento de competências nos domínios sócio-relacional e sócio-afectivo, o que deve merecer uma análise muito aprofundada. Podemos combinar os dois (desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento sócio-relacional e sócio-afectivo no contexto das novas tecnologias de informação e comunicação).
- Finalmente poderíamos, num projeto deste tipo, aprofundar o problema complexo da avaliação: avaliação dos diferentes aspectos dos sistemas educativos, avaliação não só dos conhecimentos adquiridos pelos alunos mas também avaliação das aptidões e competências que formas interativas de aprendizagem devem permitir que eles desenvolvam.

COUNCIL  
OF EUROPE



CONSEIL  
DE L'EUROPE

Project No.8 of the CDCC

## “Innovation in primary education”

Final report

Council for Cultural Co-operation  
School Education Division

Strasbourg 1988

## 4. CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

### 4.1 Conclusions

In conclusion, we would like to answer the questions raised at the very beginning of the report about the links between school and society. Through our research, we have come to regard innovation as a means of gearing the school system to a set of demands posed by society, as primary schools now bear the heavy responsibility of forming pupils who are capable of adapting and reshaping existing institutions (in order to brave the challenges of social and technological upheavals), while at the same time understanding and respecting their European identity (so as to perpetuate our cultural, democratic and legal traditions).

4.1.1 Some constraints apply to the whole of the social field and are therefore external to educational systems. As we did not wish to deal with all of them, we selected those which seem to exert the greatest influence on schools.

- The general demographic context seems to be a source of anxiety everywhere, as in some countries there is a marked downward trend while in others population expansion is slowing down (although it also appears to facilitate reforms and reorganisation).
- The slackening or halting of economic growth is having a direct depressive effect on educational expenditure by the community or by families. No education system is coming out of the crisis unscathed.
- In a society whose composition is changing (as a result of large-scale intermingling of populations) the explosive increase in means of information and communication is raising questions about the new role of traditional systems for transmitting and acquiring; knowledge, such as schools.
- Lastly, changes affecting families' internal relationships and economic functions are naturally having a strong influence on children at primary school.

To these constraints there may be added, for example, competitiveness - a reflection of our society - whose effects are apparent in many aspects of child education. The unavoidable resultant adjustments in primary schools must be the product of a long-term, coherent educational policy with clearly defined priorities, rather than a mere by-product of policies in other fields. Only with this kind of policy will schools be able to react energetically to the ever-changing needs of our society, while preserving the values upon which European culture is founded.

These "external pressures" are combining with others within education systems themselves. We feel that most of these "internal pressures" or new demands stem from a better knowledge of the processes of child development and knowledge acquisition (and were not structural or organizational. At all event, they call for teaching methods meeting the needs of each and every pupil an which make allowances for psychological, physical, cultural and social differences.

- Over and above academic disputes, clarification of the mechanisms whereby a child interacts with the perceptive, motor, emotional, communicative and cognitive elements of its social and ecological environment represents a radical departure in identifying the context of learning processes.
- It is essential that a child clearly understands the "rules" of school in order to do his "job" as a pupil as well as possible. Individual learning capacity, which is linked to the mechanisms of cultural transmission, is also connected with the ideas and behaviour of parents, teachers and friends.
- Learning is the result of successful communication between all members of the group-class. Success means creating a propitious climate, on the basis of a genuine didactic contract and respecting different tempos of living and development.
- Formative assessment is an integral part of this process, as the pupil is made clearly aware of the objectives to be achieved and the path being followed, as well as being kept informed about his progress.

4.1.2 These various pressures and demands give rise to substantial changes and new expectations to which schools have already begun to respond.

- Successful teaching is one of the general aims of education systems. It is rooted in the selfsame ideals of equality and solidarity and is closely linked with the idea that any child (and, by extension, any individual through further training) can attain a specific level of proficiency through the (difficult) differentiation of teaching techniques and approaches.
- Differentiation in education means allowing each person to learn at his own speed, by the methods which work best for him and to reach the same goals by following his own route. From this point of view, introducing systematic differentiation in education may be a key principle.
- This differentiation lies at the heart of several educational projects which vary according to the places and people involved, but which share some common objectives and methods. They emphasise the concern for continuity in the child's education - continuity between different educational structures, but also between the influence of the family and the school.
- The very organisational system of schools is evolving. Their gradual conversion into full-scale educational communities interacting with their partners at the same level, with the vertical structure of which they form part and with their environment cannot be reversed. The responsibilities of each of the partners (pupils, parents, teachers, principals, organising authorities, etc) are real and clearly identified. These educational communities include external assistances in the shape of specialists and inspectors, whose action affects both classroom work and the organisation and running of the school.
- The teacher necessarily finds that this role alters in this new context. This change, like any other, arouses some apprehension; but the teacher is central to the school's process of adjustment and suitable training and support are needed to help him/her in this transformation of his/her function.

- In terms of the structure of initial training, it is undeniable that the present systems could be significantly improved. In many cases, present teacher training methods place too much emphasis on an immediate, albeit essential objective namely, to enable new teachers to survive their initial encounters (confrontations) in the classroom and do not equip teachers adequately for coping with a teaching career in an evolving technological society.
- Continuity between initial and further training is at present being discussed and studied with a view to ensuring that the methods used respond to the continual challenge of classroom teaching amid the changing demands of society as well as advances in our knowledge of child development.

**4.1.3** Innovation is indeed the best means of effecting this adjustment. While forming the core of current attempts to improve the quality and efficiency of schools it is itself undergoing a radical mutation; any thoughts that a single model might be a general panacea are precluded, because innovation may vary widely in conception, implementation and dissemination.

The links between a system, whatever it may be, and each of its components are not, of course, governed by simple laws. School systems are no exception to this general rule – indeed, far from it – and it would be just as wrong to believe that the action of an education system as a whole was the sum of the actions of individual schools as it would be to assume that the action of each school was faithful reflection of the system's actions.

It was no doubt because they disregarded or underestimated this general sociological law that many innovations have proved unsuccessful. Innovation policy effectively demands the revolutionising of modes of operation at all levels of the education system. Innovation in schools, a complex process which takes time, necessitates the active participation of all involved in the major decisions affecting the school. Throughout our studies, as diverse as they were, one idea of central importance to us, namely that of involvement emerged with particular sharpness (this does not of course exclude the influence of other factors which must be identified).

- Successful innovation requires "joint" involvement of the various decision-making and management levels of school systems. An innovation merely imposed "from above" has no more chance of succeeding than one consisting solely of initiatives "from below". It is the combined action of the various levels of responsibility that provides the framework for success.
- Against this background of pressures, expectations and changing structures, successful innovation also entails the involvement of the various participants in the educational process. Among these, the teacher naturally occupies a key position. But if, as is frequently the case, attention is confined to the two extremes, ie ministerial decision-makers and teachers in their classrooms, no account will be taken of other participants who, depending on whether or not they are involved, can facilitate or inhibit the process of innovation. We are thinking of the various authorities (arranged in hierarchies varying from one country to another) which are responsible for management, educational support, inspection and training but also of parents, local organising, authorities and, of course, the pupils.

Here, too, success will depend on the "joint" involvement of all those concerned. Communication is crucial for spreading the word about innovative ideas and strategies; it cannot be restricted to messages, but must also focus attention on experience and direct participation.

- Lastly, successful innovation depends on clearly identified objectives and judicious involvement in terms of action. Whatever their style and scope, innovation processes are closely bound up with the concept of "project", ie the planning of action. Before the right answers can be given, it is necessary to ask the proper questions; in other words, innovation cannot be a means of adapting the system unless the process initiated is a response to a question that has itself been formulated through prior analysis of the situation.

The time required for innovation necessarily varies from one project to another according to the duration and pace of each project and the child's speed of development.

Accordingly, a rigorous approach is needed for achieving the objectives pursued. It should again be emphasised that the preliminary analysis of the situation must incorporate both the macro-scale (which is the scope of this report) and the micro-scale (that of the school and the classroom) and also that this approach must at all costs be continuously accompanied by appropriate forms of evaluation.

## 4.2 Recommendations

Involvement, cross and joint action by the various levels of responsibility, training, evaluation – here, in a nutshell, are a few key words and key concepts which, we hope, will be used as a kind of lens for reading the recommendations drawn up by the members of Project Group No. 8 at the end of their deliberations.

### 4.2.1 On the aims of primary education

Primary education is a vital stage in that it lays sound foundations for what will be a continuous life-long process of education. This is why the aims of this stage are of fundamental importance to the development of every child.

A number of objectives for primary education in Europe were defined at the Vaduz Conference, where the preliminary outline for Project No. 8 was sketched.

Having considered these aims in the light of recent research, the studies of Project No. 8 itself and the relevant declarations by the Committee of Ministers<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> – Declaration on "Intolerance, a threat to democracy" (14 May 1981).

– Recommendation No. R (85) 7 of the Committee of Ministers to member states on teaching and learning about human rights in schools (14 May 1985).

– Recommendation No. R(84)18 of the Committee of Ministers to member states on the training of teachers in education for intercultural understanding, notably in the context of migration (27 September 1984).

we recommend that the following objectives for primary education should form an explicit common charter with which each member state would comply according to the characteristics of its own education system.

Primary education should:

- extend beyond the basic skills of reading, writing and arithmetic, even though these are still important;
- give children a wider perception of their immediate and more distant cultural and physical environment;
- stimulate the general development of children according to their full physical and intellectual potential, foster their aesthetic awareness and provide them with opportunities for artistic expression and creativity;
- enable children to acquire and exercise the democratic values of participation, responsibility, respect for the rights and opinions of others, and the development of understanding and solidarity;
- take into account the personal and cultural characteristics of each child and seek to develop his or her personality, with special attention to moral, social and ethical questions;
- stimulate the development of values, interests, knowledge, ideas, life skills, know-how and learning techniques and attitudes, thus preparing children for the demands of secondary education, work, the family and the community.

#### 4.2.2 On the organisation of primary education

4.2.2.1 The efforts made everywhere to guarantee the success of all children must be staunchly pursued and expanded. A pre-condition of attempts to secure greater equality in basic knowledge (which has wider implications than equal opportunities) is that special attention be paid to the characteristics of each child, to their knowledge and to gaps in it. Attainment of this objective presupposes:

- genuine differentiation of teaching programmes (differentiation of the content of education, differentiation according to the level and nature of learning objectives, differentiation of teaching methods and differentiation in the time needed to acquire knowledge);
- and also integration in the ordinary education system of children with special needs (which could otherwise cause them to be relegated to fringes of society). By inducing a genuine form of educational behaviour, integration at school paves the way for social integration.

4.2.2.2 The qualitative improvement of education, and especially the launching and supporting of innovative schemes, demands time, staff and equipment. These resources can be found in some places by reusing, at least to some extent, the means that become available as a result of the falling birth rate. Elsewhere they will, have to be the subject of special provision.

4.2.2.3 Continuity between pre-school and primary education should be improved in order to ensure that teaching practises support and promote the continuous development of the child. The methods used by nursery school teachers should take the



various aspects of the child's development into account in order to stimulate and strengthen such development. All in all, the learning processes and teaching methods used should result in the creation of an uninterrupted process for children aged from 3-4 to 11-12 within the same basic school (same staff and same training).

4.2.2.4 Similarly, continuity between primary and the beginning of secondary education must be improved for the same reasons (ie the child's development and consistent teaching approaches and methods). This recommendation must be implemented whatever model of secondary education is adopted.

4.2.2.5 Interactive learning calls for the development among pupils (and between teachers and pupils) of forms of listening, communication, assistance and co-operation so that progress can be made towards a school organised in such a way that differentiation is no longer an exception but a rule. It would be extremely valuable to experiment with pupil-grouping arrangements of a flexible kind as opposed to the immutable whole-class group where the chief criterion is the age or level of pupils.

#### 4.2.3 On curricula

4.2.3.1 As a result of society's growing expectations, primary schools are having to cope with an ever-increasing range of curriculum demands, some of which (eg education in human rights, peace, the environment and the European dimension) are fully in line with the aims and objectives of primary education as defined in Chapter 2 and reiterated in 4.2.1. Consequently, rather than being treated as separate subjects, these fundamental questions should be incorporated in the general curriculum.

Confronted with these new requirements, teachers must nevertheless continue to teach the traditional disciplines, which are still just as important, such as reading, writing, mathematics, arts, science and music. A dynamic balance should therefore be struck in teaching curricula between new contents and basic skills and between general development and specific learning. Thinking on this subject should, of course, be carried out in every member state; but opportunities should also be provided for conducting it in a co-ordinated manner among the various states (see 4.2.5 and 4.2.6 below).

4.2.3.2 The workshops and seminars held as part of Project No. 8 sought to adjust the balance of curricula in this way, so that they would reflect the present and future needs of society. Governments chose themes for these activities according to their own priorities, with the result that not all the various components of school curricula were examined in detail. Thus, the reports of the workshops and seminars dwell on certain subjects, such as computer studies and mathematics, science and technology, or reading.

One of the main recommendations to come out of these workshops and seminars was that innovation in new areas (science and technology, human sciences, etc) should not just seek to give children new knowledge and skills but also take account of new modes of interaction between children and teachers: co-operation, creative thinking, problem-solving, etc. Naturally, this type of interaction should apply to the whole curriculum, not merely to its "new" parts.

4.2.3.3 Environmental education: one of the major tasks of primary education is to stimulate children's awareness of their immediate surroundings. In this way, they will gradually acquire knowledge and skills giving them a genuine and active understanding of

their environment; and indifference will thus give way to awareness of the responsible role they must play in order to preserve and improve the quality of their environment.

For this purpose, the local environment should be utilised as a set of educational resources through which children can be nurtured on the treasures of their region, heritage, language, culture; etc.

4.2.3.4 Disciplines which allow certain skills to be acquired, viz problem-solving, reasoning strategies, information selection and so on.

**Mathematics:** In primary schools this subject ought to be treated as an experience providing the pupil with the means of seeing, discussing and representing real-life situations in mathematical terms and thus of solving problems and gradually acquiring self-confidence. Such an attitude will form a sound basis for mathematical development in subsequent studies.

**Science and technology:** These subjects should be designed as a single unit in primary schools and should be perceived as such. Many skills (communicating, interpreting data, planning, experimenting, testing results, assessing or changing basic premises etc) are common to both fields. All these activities should develop a child's understanding of concepts connected with materials, energy, structure, control, safety, etc.

**Information technologies:** It is essential that children should learn to read images and even produce them. It is also important for them to be initiated in computer science and thus develop a range of skills enabling them to collect data, formulate problems and formalise ideas - in other words, make active use of technological resources to realise their personal projects.

Teachers must also be better versed in; the effective and critical use of computers as means of demonstration and teaching.

**Media:** At the interface of the media and the new information technologies, the "knowledge explosion" starkly raises the problem of the gap between information available outside and that available inside the school environment, as well as the question of such information. Every country should therefore give some priority to finding a way of including media studies in its education system, either as a new subject in its own right or as an additional dimension to existing subjects and disciplines.

**Human sciences:** In addition to acquiring skills for solving rational and material problems, a child should be given the means of tackling and solving emotional and interpersonal problems. Part of the primary school curriculum should be aimed at developing such qualities.

4.2.3.5 **Reading and writing:** The spread of illiteracy is casting doubt on the effectiveness of fundamental methods of teaching children to read and write. Individualised or differentiated teaching is one of the reliable remedies available. But teachers and parents must also be convinced that learning to read and write is a process which continues throughout school life and cannot be confined to the first year or two of primary education.

4.2.3.6 **Second language:** It is most important to include learning of a language other than the mother tongue in primary education, firstly because this is a way of facilitating exchanges and communication, and secondly because it gives an insight into peoples and events in other parts of Europe or the world.

This teaching of a second language should not be conceived of as an isolated element of the curriculum but should contribute to:

- widening children's perception of the lifestyles and customs of other peoples;
- promoting tolerance of others and respect for their otherness through comparisons with other countries;
- reducing selfishness and prejudice, both towards foreigners and towards one's own compatriots.

The introduction of a second language can thus extend children's powers of communication as well as enhance their moral, cultural and social development.

#### 4.2.4 Implementation of innovation

4.2.4.1 The method of operation of the various levels of responsibility and decision-making must allow the emergence of local school projects (which fit into a wider regional or national framework). Innovation stands no chance of success unless the will of the organising authorities is allied with commitment on the part of those at the chalk face.

These schemes will be devised as tentative answers to the situation in each school as defined in the analysis made by all concerned.

4.2.4.2 Special resources (time, manpower and equipment) must be set aside for the innovation process. The absence or inadequacy of these resources is indeed felt and pinpointed everywhere as a powerful curb to and a factor preventing change. While it is true that the ulterior concern for extension militates against any undue allocation of additional resources, it is equally true that innovation in itself represents a workload for participants, and the back-up system which must be taken into account.

#### 4.2.5 On the implications of the innovation process for various participants

##### 4.2.5.1 Teachers

- If schools are to introduce and develop innovation, primary school teachers must have time set aside for planning their work and assessing their pupils' results. In all countries (with some variations) the need is felt for a better definition of primary school teachers' duties. In many cases, these include developing relations with parents and explaining of the improvements which the innovation process is expected to bring. There is a genuine increase in the workload of teachers, but these new demands and adequate mastery of the relevant skills in the new information technologies are also opportunities which ought to be seized in order to enhance the teacher's role.
- By the same token, the planning, implementation and monitoring of innovation call for teamwork between the teachers, which naturally necessitates a new method of handling relationships and conflicts and also the setting aside of time for this specific purpose. The innovations carried out in schools in heavily popu-

lated urban areas, but also those aimed at helping small schools in country areas, demonstrate how much more effective the process is when teachers have the possibility of working with their colleagues within the school, or even with those from other schools. All this needs time and must be included in the definition of duties.

- Teachers must be able to have a real say in the preparation and implementation of the school's project. Such responsibility naturally takes the form of teaching duties, but it also includes the freedom to use the resources and means allocated to the project. For example, in several member states, the organising authorities subsidise only those teams which present a genuine innovation project. These teachers and schools feel encouraged because their ideas and efforts thus receive tangible recognition in the shape of resources (however modest) and because the schools can decide on their own how to use them.

This form of encouragement to innovation and independence is not however incompatible with a policy which would grant sufficient resources according to pupils' needs.

#### 4.2.5.2 Head teachers, inspectors and sources of aid and support

- Head teachers have a key role to play in the whole process, because they can co-ordinate action in the school and can act as intermediaries between teachers, parents and the authorities. As the innovation process is dictated by the aims and strategy of the scheme, it is also essential that sources of aid and support be involved from the outset (inspectors, teaching counsellors and outside consultants).

For the same reasons, provision should be made from the very beginning for evaluation (and the concomitant training) as an integral part of the process. This is one of the conditions required for successful innovation and subsequent extensions.

- Organising authorities everywhere must devote meticulous attention to the recruitment and training (both initial and in service) of inspectors and head teachers, as their style of leadership is vital. In the future, leadership must allow for interaction with schoolteachers and the other members of the educational community. Initial and in-service training must enable head teachers to give positive, effective leadership.
- In view of the importance of their role as intermediaries, inspectors, head teachers and principals of teacher-training colleges must be able to meet to trade experiences, continue their own training and compare methods of implementing innovations. The member states ought to consider setting up an ambitious system of exchanges of members of these professions so that co-ordinated progress can be made towards finding responses to shared problems.

#### 4.2.5.3 Parents

- It is absolutely vital for a child's progress and the realisation of his potential that genuine continuity should exist between the education given at school and that received at home: this implies the organisation and strengthening of co-

operation between both sides on the basis of joint responsibility and the close involvement of parents in decision-taking. This co-operation must be feasible not only at a general level between parents' associations and organising authorities but also, and above all, at the level of the school, where it must be closely related to the progress of each child at school.

- This continuity, or at least the absence of a dividing line between home and school, is all the more essential for children whose families are separated from school by a wide cultural or social divide. As for all other children, the school has duty to ensure their success, but in view of the difficulties of getting through to these families, parents' associations must be closely involved with this responsibility as they can play an essential role here as go-betweens.
- The principle of joint responsibility and, within this framework clarification of the respective roles of families and schools require the holding of frequent meetings between both sides. The head teacher and/or the teachers must generally take the initiative for convening these meetings and it would be very useful if they could even turn into joint information and training sessions for parents and teachers.

These sessions might provide an opportunity to discuss the new, roles of schools (intercultural teaching, research findings, conversion into an educational community, etc) and the introduction or implementation of a given innovation. They could also lead to the devising and implementation of joint projects by the school and parents (involvement of parents in teaching projects, joint running of workshops, etc), and in parents being really informed about their rights and duties and developing an awareness of them.

#### 4.2.5.4 Educational research

Classwork, educational research and the machinery of decision-making must be more closely linked everywhere and complement each other. Generally speaking, research must pertain more to questions of interest to those concerned (teachers and administrators) so that they participate in the definition of the problems studied and in the setting-up of research structures which are sufficiently flexible to be modified according to the activities and interests of the target group. Above all, care must be taken to ensure that research reports are addressed more to working teachers than to educational theorists.

With this in mind and in the light of all the challenges facing primary schools, we think that priority should be given to a few broad areas:

- the development of research into learning phases and periods, especially those linked to the children's biorhythms;
- the continuation of research into the family, social and teaching mechanisms which hinder or promote "success at school". This entails in particular taking into account the recent findings of cognitivist and social psychology, of studies of relational systems and biological and social rhythms, of the sociology of the "job" as a pupil and of school culture, in order to check new hypotheses about the relevant differentiation of the school qua organisation;

- research which links the putting together and assessment of curricula to the processes of learning and teaching and to the direct management of innovation in order to determine with greater accuracy at different levels the variables entering into decisions which influence the effectiveness of the school system and the quality of learning;
- the provision of the most up-to-date forms of and tools for evaluating primary education. We think that priority should be given to formative assessment which meets the requirements of interactive, dynamic learning;
- the continuation of research into the processes of learning and teaching in the context of innovation so as to decide with teachers exactly "what ought to be done";
- educational research which is firmly committed to studying the school community (as a complex social organisation) instead of merely studying (as is still too often done) separate cases and individual pupil behaviour;
- lastly, the setting up of multidisciplinary research teams comprising research workers who normally concentrate on educational sciences and research workers who are investigating the development mechanisms of children (as biological and social beings).

#### 4.2.5.5 Teacher training

The teacher has an absolutely central role to play in the planning and implementation of an innovation process, which demands considerable commitment on his or her part. Special care must therefore be taken in the recruitment of new teachers and in the quality of the (initial and in-service) training they are given. Those responsible for these training programmes should jointly draw up some strategies aimed at guiding new recruits through the complexities of the teaching profession; such programmes should, of course, be based on sound theoretical foundations.

- As innovation is mainly a matter of personal commitment and aptitude for teamwork, initial training programmes for primary school teachers must in future:
- generally include project teaching and teamwork, which means that emphasis must be placed on character training and the ability to work with others as a member of a group of adults;
- more specifically, include instruction in innovation methods (analysis of needs, setting of targets and assessment). It would be very useful if the contents and programmes of this training were to be widely publicised and circulated within member states and also between them. The various bodies responsible for disseminating information in Europe such as, for example, Eudised (Council of Europe) and Eurydice (European Communities) ought to give this activity some thought.
- As regards in-service training, it is essential that teams engaged in an innovation process should be provided with training that would enable them to carry out their project successfully. In this connection, training schemes designed for teachers in the same school (or-same group of schools) should be fostered. It is also important that the teams have some influence over the methods, content and even the organisation of this training and that, in particular, they should be able to call in outside consultants, if they so wish.

- More generally speaking, European co-operation in the initial and in-service training of primary school teachers should be decisively expanded. It is clearly necessary, if the aims adopted at Vaduz (point 4.2.1 of the recommendations) are to be achieved, that an effort be made to harmonise the levels and contents of future primary school teachers' initial training among member states.

A working party comprising experts and senior officials could be set up to this end. It would be responsible for drafting recommendations concerning training programmes but also for setting up a network of consultants, a sort of pool of staff and resources whose assistance could be sought, when needed, by training colleges and organising authorities.

It would also be desirable to devise a number of common training modules as this would greatly facilitate international exchanges of trainee teachers (and thereby harmonise points of view and improve mutual understanding).

#### 4.2.6 Follow-up to Project No. 8

The members of Project Group No. 8, supported in their opinions by the conclusions of the Nice Final Conference (December 1987), believe — not in any particular "veteran"-like spirit — that special attention should be paid to the following up of their work by the various authorities, both within each member state and at Council of Europe level.

4.2.6.1 The first recommendation emerged from the Final Conference, and the Project Group's members welcome it. Everyone agreed that it was of the utmost importance for each of the participants in the Conference to ensure optimum dissemination of the Project's results within his or her own sphere of influence and responsibility.

4.2.6.2 Within individual member states, follow up to the project and the dissemination of its results might take at least two forms:

It is highly desirable and indeed strongly recommended, that workshops, seminars or symposia should be held in each member state on the initiative of national authorities in order to publicise the Project's studies and deliberations among all those affected by innovation in primary education. Although such meetings should primarily be aimed at national audiences, it would be very useful if they were also open to representatives of other countries so as to give them a European dimension in keeping with the Project itself.

It is the duty, as well as in the interests of each member state to take all measures, which, in the context of its own political and educational system, will enable the Project's results to be widely circulated to:

- the written and audiovisual press, both specialised and general;
- teachers, parents and even children, as the pre-eminent protagonists and partners in innovation.

A special effort of communication seems necessary here. Although written "memoranda" and "reports" are still indispensable, they are no longer sufficient. Some novel suggestions (audio and video documents, strip cartoons, etc) were made by the working groups at the Final Conference, and these deserve close and enthusiastic examination.



4.2.6.3 A number of recommendations are directed at the Council of Europe. These may be divided into four main groups:

From a general point of view, it is strongly advocated that the Council for Cultural Co-operation (CDCC) keep up the interest it has shown in primary education through the Project and continue to pay close attention to the education of young children in the 5-12 year age group. The CDCC is also strongly urged to allocate more of its budgetary resources to research in the field of primary education.

In addition to and in conjunction with the dissemination and following up of activities carried out within each member state (see 4.2.6.2 above), the Council of Europe should:

- encourage and participate in the production of various types of technical and or general material (catalogues, videos, microfiches etc) on the sequels and follow-up to the Project;
- ensure, or at least take part in, the widespread circulation and distribution of documents and teaching material related to the Project;
- help to organise national meetings for dissemination/follow-up purposes, particularly as far as member states in southern Europe are concerned. This could be done in the form of the defrayal of the travel expenses of the Project Group's members invited to such meetings, the provision of simultaneous interpretation at some of the meetings and the rendering of assistance in connection with the preparation of summary reports in languages other than English and French;
- organise, in the year following the publication of the Project's final report, an international seminar designed to take stock of the implementation of the Project's findings and recommendations and advise the CDCC on its future action.

In order to maintain, and even reinforce, the momentum created by the network of contact schools, it would be very useful if the Council of Europe were to initiate another network, or a pilot group, of 20 or so schools which could test and develop some of the Project's proposals. This new network, which would be co-ordinated with the present contact schools system (without necessarily reproducing all its features), would be monitored and supported by a group of experts, researchers and teachers, and would initiate an internal flow of information (half-yearly bulletin, exchange of documents, etc).

It was agreed at the Final Conference that it would be desirable for Project No. 8 to be followed by one or more other projects which, without necessarily being restricted to primary education, would relate to:

- one or more of the topics broached at Vaduz but not dealt with by Project No. 8, eg "the organisation of the school day or year", "primary schools and the mass media" or "possible components of a social, moral and cultural education";
- points raised in the course of the Project No. 8 studies and warranting special investigations by virtue of their interest.

Thus, a new project should address several carefully chosen questions, such as the following:

- In respect of curricula (see points 4.2.3.1 to 4.2.3.6 above: How far and in what ways should curricula try to ensure that children acquire an understanding of their environment and a concern for its protection? What emphasis should be placed on the teaching of science and technology? How should moral, social, ethical and personal education be co-ordinated with intercultural education and the teaching of human rights?
- In respect of "key roles" (see point 4.2.5.2 above): What attitudes are adopted and how much attention is paid to the recruitment and training of head teachers, principals of teacher-training colleges, inspectors, etc in the various member states?
- In respect of teacher training (see point 4.2.5.5 above): Future initiatives regarding teacher training might be co-ordinated with follow-up to the Ministerial Conference of May 1987 ([Helsinki](#)). The Council of Europe should initiate a study to clarify the implications of Project No. 8's recommendations, particularly as regards the interaction of initial and in-service training and the accommodation of innovation methodology (analysis of needs, setting of targets, implementation of projects, assessment, etc) in training.
- In respect of the implementation of innovation (see point 4.2.4 above): It would be desirable to pursue in greater detail the study of the various factors promoting or inhibiting innovation so as to identify the principal variables that determine whether this or that innovation is successful and, if it is successful, examine ways of extending it to other schools.

Moreover, consideration might be given to the new technologies (especially data processing) and the media, particularly with regard to their role in the development of cognitive processes. The development of skills in the socio-relational and socio-emotional field might also deserve thorough consideration. The two could also be combined.

In such a project, a careful investigation could be conducted into the complex problem of assessment – assessment of the various aspects of school systems, assessment of the knowledge acquired by pupils and assessment of the skills and abilities which interactive forms of learning should inculcate in them.

COUNCIL  
OF EUROPE



CONSEIL  
DE L'EUROPE

Projet n° 8 du CDCC

## «L'innovation dans l'enseignement primaire»

Rapport final

Conseil de la coopération culturelle  
Division de l'enseignement scolaire

Strasbourg 1988

## 4. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

### 4.1 Conclusions

En conclusion, nous voudrions faire écho aux interrogations posées dès le début du rapport sur les liens école/société. Au travers de nos travaux, l'innovation nous a semblé être un moyen de l'adaptation des systèmes scolaires à un ensemble d'exigences apparaissant dans notre société. Car l'école primaire a maintenant la lourde tâche de former des élèves capables, tout à la fois, d'adapter et de modifier les institutions en place (pour relever les défis que posent les bouleversements sociaux et technologiques) et de comprendre et respecter leur identité européenne (afin de poursuivre nos traditions de culture, de démocratie et de justice).

4.1.1 Certaines contraintes s'exercent sur l'ensemble du champ social, et sont donc externes aux systèmes éducatifs. Ne voulant pas être exhaustifs, nous avons retenu celles qui paraissent avoir le plus d'influence sur l'école.

- Le contexte démographique général, ici en baisse marquée, là en ralentissement de la hausse, apparaît presque partout comme générateur d'inquiétudes (mais aussi comme facilitateur de rénovations et de réorganisations).
- L'affaiblissement ou l'arrêt de la croissance économique pèsent directement sur les dépenses d'éducation, collectives ou familiales. Aucun système éducatif ne sort de la crise dans l'état dans lequel il y est entré.
- Dans une société dont par ailleurs la composition change (suite aux grands brassages contemporains de population), l'explosion des moyens d'information et de communication amène à s'interroger sur la nouvelle place des systèmes traditionnels de transmission et d'acquisition des connaissances, comme l'école.
- Enfin, les changements affectant les fonctions relationnelles et économiques de la famille ont bien sûr une forte influence sur les enfants qui fréquentent l'école primaire.

Il y a là un ensemble de contraintes, auxquelles on pourrait rajouter, par exemple, l'effet de compétitivité, reflet de la société et qui se manifeste en maints endroits sur la scolarisation des enfants. Les modifications qui doivent en résulter pour l'école primaire doivent relever d'une politique éducative à long terme, cohérente selon des priorités clairement définies, et non des contrecoups de politiques menées dans d'autres domaines. Seule une telle politique permettra aux écoles de réagir dynamiquement aux besoins en évolution constante de notre société, tout en préservant les valeurs sur lesquelles repose notre culture européenne.

Ces «pressions externes» se croisent avec d'autres internes aux systèmes éducatifs eux-mêmes. Il nous semble que pour l'essentiel ces «pressions internes», ces exigences nouvelles, sont liées à une meilleure connaissance des processus de développement de l'enfant et d'acquisition du savoir (et non à des questions de structures et d'organisations). Elles appellent en tout cas une pédagogie capable de répondre aux besoins de tous et de chacun, prenant en compte les différences psychologiques, physiques, culturelles et sociales.

- Au-delà des querelles d'écoles de pensée, la mise au clair des mécanismes d'interaction de l'enfant avec son environnement social et écologique (dans ses composantes perceptives, motrices, affectives, communicatives et cognitives) représente une modification fondamentale dans l'identification du contexte des processus d'apprentissage.
- Il importe que l'enfant comprenne bien les règles de l'école pour accomplir au mieux son «métier d'élève». La capacité spécifique d'apprendre, liée aux mécanismes de transmission culturelle, l'est aussi aux représentations et aux médiations des parents, des instituteurs, des camarades.
- Apprendre est le résultat d'une communication réussie entre tous les auteurs du groupe-classe. Réussi, c'est-à-dire notamment s'installant dans un climat positif, s'appuyant sur les termes d'un véritable contrat didactique, et respectant les rythmes différents de vie et de développement.
- L'évaluation formative est partie intégrante de ce processus, l'élève connaissant clairement les objectifs à atteindre, le cheminement poursuivi et maîtrisant une information régulière sur ses propres progrès.

4.1.2 Ces différentes pressions et exigences suscitent d'importants changements et de nouvelles attentes; les écoles ont déjà commencé à y répondre.

- Une pédagogie de la réussite figure au rang des objectifs de l'ensemble des systèmes éducatifs. S'inspire des mêmes idéaux d'égalité et de solidarité, et s'articule étroitement avec l'idée que chaque enfant (et plus largement par le biais d'une formation continue chaque individu) peut accéder à un niveau spécifique de maîtrise, par le jeu (difficile) d'une différenciation des approches et techniques pédagogiques.
- Différencier l'enseignement, c'est permettre à chacun d'apprendre à son rythme, avec des méthodes qui lui réussissent le mieux, en suivant des cheminements personnels, pour atteindre les mêmes objectifs. De ce point de vue, instaurer une différenciation systématique de l'enseignement peut être un principe clé.
- Cette différenciation constitue l'âme de nombreux projets éducatifs, divers suivant les lieux et les acteurs, mais communs dans certains objectifs et dans les méthodologies. Ils privilégient le souci d'une continuité dans l'éducation de l'enfant, continuité entre les différentes structures scolaires, mais aussi entre les actions de la famille et de l'école.
- L'organisation même de l'école change. Le mouvement qui la transforme peu à peu en une véritable communauté éducative (en interaction avec ses partenaires de même niveau, avec la structure verticale dont elle fait partie, ainsi qu'avec son environnement) est irréversible. Les responsabilités de chacun des partenaires (élèves parents, enseignants et chefs d'établissement, pouvoir organisateur...) y sont réelles et clairement identifiées. Cette communauté éducative intègre aussi ces aides extérieures que constituent spécialistes divers et corps d'inspection, dont l'action se fait sentir aussi bien sur le travail en classe que sur l'organisation et le fonctionnement de l'école.
- L'enseignant voit nécessairement son rôle modifié dans ce contexte nouveau. Comme tout changement, ceux-ci suscitent quelques appréhensions; mais l'enseignant est au centre du processus d'adaptation de l'école, et une formation adéquate et un appui sont nécessaires pour l'aider dans cette transformation de sa fonction.

- En termes de structure de formation initiale, il faut bien constater que les systèmes actuels pourraient être largement améliorés. Dans de nombreux cas, le mode actuel de formation des enseignants se concentre à l'excès sur un but trop immédiat, quoique essentiel permettre aux nouveaux enseignants de survivre à leurs premières rencontres (affrontements) dans la salle de classe et ne les équipe pas suffisamment pour faire face à une vie d'enseignement dans une société dynamique et technologique.
- La continuité entre formation initiale et continue fait l'objet de réflexions et de travaux, afin que les méthodes utilisées permettent de répondre à ce défi continu qu'est la pratique de la classe telle qu'elle résulte à la fois des demandes changeantes de la société et de l'accroissement de nos connaissances dans les processus de développement de l'enfant.

**4.1.3** L'innovation est bien le moyen privilégié de cette adaptation. Nœud central des processus actuels de recherche de qualité et d'efficacité de l'école, elle est elle-même en profonde évolution formes diverses, tant en ce qui concerne la conception que la mise œuvre et la diffusion, interdisent de penser qu'un modèle unique résoudre tous les problèmes.

On sait que les liens entre un système, quel qu'il soit, et chacun des éléments qui en sont la trame n'obéissent pas à des lois simples. Les systèmes scolaires n'échappent pas, bien au contraire, à cette règle générale et il serait aussi erroné de croire que l'action du système dans son ensemble résulte de la somme des actions de chacune des écoles, que le contraire, à savoir que l'action de chaque école est le reflet fidèle des actions du système.

C'est sans doute pour avoir méconnu ou sous-estimé cette loi sociologique générale que nombre d'innovations n'ont pas connu la réussite. Une politique d'innovation demande en effet un bouleversement des modes de fonctionnement à tous les niveaux du système éducatif. L'innovation scolaire, conçue comme système complexe et processus prenant du temps, nécessite d'impliquer activement l'ensemble des partenaires dans les grandes décisions affectant l'école. A travers la totalité de nos travaux, aussi divers soient-ils, est apparue avec un éclairage particulier l'idée, pour nous centrale, de l'engagement (ce qui n'exclut bien sûr pas l'interaction d'autres facteurs, qu'il importe d'identifier).

- Une innovation réussie exige un engagement «mixte» des divers niveaux de décision et de gestion des systèmes scolaires. Une innovation qui ne serait que «d'en haut» n'a pas plus de chances de réussir qu'une autre qui ne rassemblerait que des initiatives "d'en bas". C'est la combinaison de l'action des différents niveaux de responsabilité qui trace le cadre permettant la réussite.
- Une innovation réussie est aussi engagement, sur cette toile de fond des pressions, des attentes et des changements de structures, des différents acteurs du processus éducatif. Parmi ces acteurs, l'enseignant est essentiel, cela va de soi. Mais tout focaliser, ainsi qu'il est fait fréquemment, sur les deux extrêmes que sont les décideurs ministériels et les instituteurs dans leur classe revient à laisser dans l'ombre d'autres parties prenantes qui, suivant qu'elles s'engagent à leur tour ou non, peuvent faciliter ou bloquer le processus d'innovation: on pense aux différents dispositifs, plus ou moins formalisés et hiérarchisés suivant chaque pays d'encadrement, de soutien pédagogique; de contrôle, de formation; mais il faut aussi penser aux parents, aux pouvoirs organisateurs locaux, et bien sûr aux élèves.

Là encore, c'est d'un engagement «mixte» de l'ensemble de ces acteurs que naîtra ou non la réussite. La communication est déterminante dans la diffusion des idées et des stratégies d'innovation; elle ne peut se limiter aux messages, et doit aussi être axée sur le vécu et la participation directe.

- Une innovation réussie dépend enfin d'objectifs clairement identifiés, et d'un engagement raisonné de l'action. Quels qu'en soient le style et l'ampleur, sont étroitement référés à l'idée de projet, c'est-à-dire à une programmation construite des actions. Avant de fournir les bonnes réponses, il importe de poser les vraies questions; autrement dit, l'innovation ne peut être un moyen d'adaptation du système que si le processus engagé est réponse à un questionnement, lui-même formalisé à travers une analyse antérieure de la situation.

L'innovation s'inscrit en effet forcément dans une dimension temporelle, variable d'un projet à l'autre et qui comprend le temps et le rythme de réalisation de chaque projet, ainsi que la dynamique du développement de l'enfant.

Il y a là une rigueur de la démarche, nécessaire à la réalisation des objectifs que l'on se propose. Insistons encore sur le fait que l'analyse première de la situation doit combiner la macro-échelle (c'est le plan de ce rapport ...) et la micro-échelle (celle de l'école et de la salle de classe), et sur l'autre fait que cette démarche s'accompagne nécessairement et en permanence des formes adéquates d'évaluation.

## 4.2 Recommandations

Engagement, action croisée et conjointe des différents niveaux de responsabilité, formation, évaluation. Il y a là, tissés en réseau, quelques maîtres-mots et maîtres-concepts. Nous voudrions qu'ils constituent comme un filtre de lecture des recommandations que les membres du groupe de Projet n° 8 formulent à l'issue de leurs travaux.

### 4.2.1 Sur les objectifs de l'enseignement primaire

L'enseignement primaire constitue une étape vitale, en ce sens qu'il permet d'établir les fondations solides de ce qui sera, la vie durant, un processus continu d'éducation. C'est pourquoi les objectifs de ce stade sont d'une importance fondamentale pour le développement de tous les enfants.

Nombre d'objectifs pour l'enseignement primaire en Europe ont été définis lors de la conférence de Vaduz, qui a tracé les lignes préliminaires du Projet n° 8. Ayant considéré ces objectifs à la lumière de recherches récentes, des travaux du Projet lui-même ainsi que des pertinentes prises de positions du Comité des Ministres<sup>1</sup>, il est recommandé que les objectifs suivants pour l'enseignement primaire constituent pour tous les Etats membres une charte commune et explicite, à laquelle chacun adhère en fonction des caractéristiques propres de son système éducatif.

---

<sup>1</sup> — Déclaration sur l'intolérance, une menace pour la démocratie (14 mai 1981);

— Recommandation N° R (85) 7 du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'enseignement et l'apprentissage des Droits de l'Homme dans les écoles (14 mai 1985);

— Recommandation n° (84) 18 du Comité des Ministres aux Etats membres sur la formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration (25 septembre 1984).



L'enseignement primaire doit:

- être plus que les éléments de base de la lecture, de l'écriture et du calcul, bien que ceux-ci demeurent importants;
- ouvrir aux enfants des perspectives plus larges sur leur environnement culturel et matériel immédiat et plus lointain;
- permettre un développement global des enfants dans toutes leurs potentialités physiques et intellectuelles et notamment développer leur conscience esthétique et leur fournir des occasions d'expression artistique et de créativité;
- donner aux enfants la possibilité de mettre en pratique et d'acquérir les valeurs démocratiques de participation, de responsabilité, de respect des droits et des opinions des autres, et de développement de la compréhension et de la solidarité;
- prendre en compte les caractéristiques personnelles et culturelles de chaque enfant, et viser le développement de sa personnalité, en apportant un soin attentif aux questions morales, sociales et éthiques;
- stimuler le développement des valeurs et des intérêts, des connaissances et des idées, des savoir-être et des savoir-faire, des techniques et des attitudes en matière d'apprentissage, et ainsi préparer les enfants aux exigences de l'école secondaire, du travail, de la famille et de la collectivité.

#### 4.2.2 Sur l'organisation de l'enseignement primaire

4.2.2.1 Les efforts entrepris partout pour assurer la réussite de tous les enfants doivent être résolument poursuivis et amplifiés. La recherche d'une plus grande égalité des acquis de base (qui amène à dépasser l'idée d'égalité des chances) suppose qu'une attention particulière soit apportée à chaque enfant en fonction de ses particularités, de ses acquis et de ses manques. Pour atteindre cet objectif, il s'agit notamment de mettre en œuvre:

- une véritable différenciation de l'acte pédagogique (différenciation du contenu de l'enseignement, différenciation selon le niveau et la nature des objectifs d'apprentissage, différenciation des méthodes d'enseignement, différenciation temporelle dans l'acquisition des connaissances),
- mais aussi une intégration dans l'enseignement ordinaire des enfants ayant des besoins particuliers pouvant par ailleurs conduire à une marginalisation. Engendrant un véritable comportement éducatif, cette intégration scolaire prépare l'intégration sociale.

4.2.2.2 L'amélioration qualitative de l'enseignement, et notamment le lancement et le soutien d'actions innovantes nécessite des moyens en temps, en personnel, en matériel. Là où l'évolution démographique le permet, ces moyens peuvent être trouvés par une réutilisation, au moins partielle, de ceux que la baisse a permis de dégager. Ailleurs, ils devront faire l'objet d'un effort spécifique.

4.2.2.3 Il importe d'améliorer la continuité entre l'enseignement préélémentaire et le primaire, afin de garantir que les pratiques pédagogiques accompagnent et favorisent un développement continu de l'enfant. Les méthodes des enseignants des écoles maternelles doivent prendre en compte les différents aspects du développement de l'enfant,

afin de stimuler et de renforcer ce développement. Au total, les processus d'apprentissage et les techniques d'enseignement utilisés devraient aboutir à créer un continuum pour les enfants de 3-4 à 11-12 ans s'inscrivant dans une seule école de base (même personnel et formation commune).

4.2.2.4 Il importe de même que soit améliorée la continuité entre l'enseignement primaire et le début du secondaire, pour les mêmes raisons de développement de l'enfant et de continuité des approches et des démarches pédagogiques. Cette recommandation doit pouvoir être mise en œuvre quel que soit, par ailleurs, le modèle d'enseignement secondaire adopté.

4.2.2.5 Les formes interactives d'apprentissage exigent que soient développées entre les élèves (et entre le maître et les élèves) des formes d'écoute, de communication, d'aide et de coopération, pour aller dans le sens d'une organisation scolaire qui fasse de la différenciation une règle et non plus une exception. Il serait en particulier très enrichissant que soient expérimentées des formes souples de groupement des élèves, qui diffèrent d'un groupe-classe immuablement constitué autour de l'âge des élèves, ou de leur niveau.

### 4.2.3 Sur les curricula

4.2.3.1 Conséquence des attentes croissantes de la société, les écoles primaires doivent faire face à un éventail toujours plus vaste de demandes en matière de programmes, dont certaines (comme l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation à la paix à l'environnement à la dimension européenne...) vont tout à fait dans le sens des buts et objectifs de l'enseignement primaire, tels que définis au chapitre 2 et rappelés au point 4.2.1. Plutôt que les traiter comme des matières séparées, il convient donc d'intégrer ces questions fondamentales dans l'ensemble du curriculum.

Confrontés à ces exigences nouvelles, les enseignants doivent néanmoins continuer d'enseigner les disciplines traditionnelles, toujours aussi importantes, comme la lecture, l'écriture, le calcul, les arts, les sciences, la musique. Il s'agit alors d'établir dans les programmes d'enseignement un équilibre dynamique entre contenus nouveaux et compétences de base, entre développement général et apprentissages spécifiques. Cette réflexion doit naturellement être poursuivie dans chacun des Etats membres; mais il faut également créer les occasions de la mener de façon coordonnée entre les divers Etats (points 4.2.5. et 4.2.6. ci-dessous).

4.2.3.2 Les ateliers et séminaires organisés dans le cadre du Projet n° 8 ont recherché ce rééquilibrage des curricula, de manière à ce que ceux-ci reflètent les besoins présents et futurs de la société. Les gouvernements ont défini des thèmes pour ces activités du Projet en fonction de leurs propres priorités, de sorte que toutes les composantes des programmes scolaires n'ont pas été étudiées en détail. Les rapports des ateliers et séminaires insistent donc sur certaines matières comme l'informatique et les mathématiques, les sciences et la technologie, ou encore la lecture.

Une des grandes recommandations que l'on peut dégager de ces ateliers et séminaires est qu'une innovation portant sur des contenus nouveaux (science et technologie, sciences humaines...) ne doit pas chercher seulement à donner aux enfants de nouvelles connaissances et aptitudes, mais prendre également en compte de nouveaux modes d'interaction entre les enfants et les enseignants: coopération, pensée créatrice, résolution de problèmes... Naturellement, ce type d'interactions ne doit pas concerner uniquement les parties «nouvelles» du programme, mais bien prendre en compte le curriculum dans son ensemble.

**4.2.3.3 Education à l'environnement:** une des tâches importantes de l'enseignement primaire est de sensibiliser l'enfant à son environnement immédiat. Il peut ainsi progressivement acquérir un ensemble de connaissances et d'aptitudes lui permettant de comprendre réellement et activement le milieu dans lequel il vit; ainsi s'opère-t-il chez lui un passage de l'indifférence à la prise de conscience du rôle responsable qu'il doit et devra jouer pour préserver et améliorer la qualité de cet environnement.

Il est souhaitable pour cela d'utiliser le milieu local comme un ensemble de ressources pédagogiques susceptibles de nourrir l'enfant des richesses de sa région, de son patrimoine, de sa langue, de sa culture.

**4.2.3.4 Disciplines qui permettent d'acquérir certaines aptitudes:** résolution de problèmes, stratégies de raisonnement, sélection des informations.

**Mathématiques:** à l'école primaire, elles devraient être conçues comme une expérience donnant à l'élève les moyens de voir, discuter et représenter des situations de la vie réelle en termes mathématiques, d'être ainsi en mesure de résoudre des problèmes et d'acquérir progressivement confiance en lui. Une telle attitude constituera une base solide pour le développement mathématique dans la suite des études.

**Science et technologie:** elles doivent être conçues comme un tout à l'école primaire, et être perçues comme tel. De nombreuses aptitudes (communiquer, interpréter des données, concevoir, réaliser une expérience, tester les résultats, évaluer ou modifier le dispositif ...) sont en effet communes aux deux domaines. L'ensemble de ces activités doit développer chez l'enfant la compréhension de concepts liés aux matériaux, à l'énergie, à la structure, au contrôle, à la sécurité.

**Technologies de l'information:** il est indispensable que les enfants apprennent à maîtriser la lecture, et même la production des images. Il importe également qu'ils puissent s'initier à l'informatique, et développer ainsi un ensemble d'aptitudes leur permettant de collecter des données, formuler des problèmes et formaliser des idées, c'est-à-dire utiliser activement les moyens technologiques pour réaliser leurs projets personnels.

Il est, par ailleurs, nécessaire que les enseignants sachent davantage utiliser de manière efficace et critique les ordinateurs comme moyens de démonstration et d'enseignement.

**Médias:** au carrefour des médias et des nouvelles technologies de l'information, «l'explosion des connaissances» pose brutalement le problème de l'écart entre les informations disponibles à l'extérieur et à l'intérieur du cadre scolaire, et sur les vecteurs de ces informations. Aussi apparaît-il indispensable que chaque pays accorde une certaine priorité à la façon dont il peut intégrer une étude des médias dans les pratiques d'enseignement, que cela prenne la forme d'une disposition intégrée au programme, ou d'une dimension médiatique donnée à des disciplines et sujets existants.

**Sciences humaines:** à côté d'une acquisition d'aptitudes permettant de résoudre des problèmes rationnels et matériels, l'enfant doit être mis en situation d'aborder et de résoudre des problèmes affectifs et interpersonnels. Une partie du programme de l'école primaire doit être consacrée au développement de ces qualités.

4.2.3.5 Lire et écrire: face à la montée du phénomène de l'illettrisme, ou «nouvel analphabétisme», il faut s'interroger sur l'efficacité des apprentissages fondamentaux de la lecture et de l'écriture. Parmi les voies sûres d'amélioration figurent l'approche individualisée et l'enseignement différencié. Mais il convient également de persuader enseignants et parents que l'apprentissage de la lecture et de littérature est un processus continu tout au long de la scolarité, qui ne saurait concerner que la première ou les deux premières années de l'école primaire.

4.2.3.6 Seconde langue: il est tout à fait important d'introduire dans l'enseignement primaire l'apprentissage d'une langue autre que la langue maternelle. C'est d'abord un élément facilitateur d'échanges et de communication; c'est ensuite une perspective sur des peuples et des événements situés ailleurs, en Europe ou dans le Monde.

L'enseignement de cette seconde langue ne doit pas être conçu comme un élément isolé du programme; il doit, en effet, contribuer à:

- ouvrir l'esprit des enfants sur les modes de vie et les coutumes des autres peuples;
- développer la tolérance et le respect des différences, par la comparaison entre son pays et les autres pays;
- réduire l'égoïsme et les préjugés, aussi bien envers les autres peuples qu'envers ses propres compatriotes.

L'introduction d'une seconde langue étend ainsi, d'une part, les capacités de communication des enfants et, d'autre part, leurs perspectives de formation morale, culturelle et sociale.

#### 4.2.4 Sur la mise en œuvre de l'innovation

4.2.4.1 Le mode de fonctionnement des différents niveaux de responsabilité et de décision doit permettre l'émergence de projets locaux d'écoles (s'inscrivant dans un cadre plus large, régional ou national).

L'innovation n'a en effet quelque chance de réussite que par la rencontre entre une volonté des pouvoirs organisateurs et un engagement des acteurs de terrain. Ces projets seront conçus comme des essais de réponse à la situation de chaque école, telle que résultant de l'analyse faite par l'ensemble des acteurs.

4.2.4.2 Des moyens particuliers doivent être affectés au processus d'innovation, moyens en temps, moyens en hommes et moyens matériels. L'absence ou l'insuffisance de ces moyens est en effet repérée et ressentie partout comme un frein puissant et un facteur d'immobilisme. S'il est vrai que le souci ultérieur d'extension s'oppose à l'attribution exagérée de moyens supplémentaires, il est également vrai que l'innovation en elle-même représente pour les acteurs et le dispositif d'aide et d'appui une charge de travail qu'il est nécessaire de prendre en compte.

## 4.2.5 Sur les implications du processus d'innovation pour les différents acteurs

### 4.2.5.1 Les enseignants

- Si l'on veut que les écoles puissent porter et développer des innovations, il est nécessaire que les enseignants de l'école primaire disposent d'un temps spécifique pour planifier leur travail et évaluer les résultats de leurs élèves. Dans tous les pays (avec des variantes), on ressent le besoin d'une meilleure définition des tâches des instituteurs. Dans de nombreux cas, ces tâches incluent 1e développement des relations avec les parents, et l'explication des améliorations que l'on attend du processus d'innovation. L'alourdissement du travail des maitres est réel, mais ces exigences nouvelles, ainsi qu'une maitrise suffisante et pertinente des nouvelles technologies d'information sont aussi des chances à saisir pour l'amélioration de la fonction d'enseignant.
- De la même façon, la conception, la mise en œuvre et le suivi de l'innovation exigent un travail d'équipe entre les enseignants, Qui nécessite bien sûr une nouvelle manière de gérer les relations et les conflits, mais aussi un temps spécifique. Les innovations conduites dans les écoles urbaines fortement peuplées, mais aussi celles dont l'objet est d'aider les petites écoles en milieu rural, montrent combien le processus est plus fort lorsque les enseignants ont la possibilité de travailler avec leurs collègues à l'intérieur de l'école, ou même avec ceux d'autres écoles. Tout ceci demande du temps, et doit être inclus dans la définition des tâches.
- Les enseignants doivent pouvoir exercer des responsabilités réelles dans l'élaboration et la conduite du projet d'établissement. Ces responsabilités se définissent bien sur en termes de taches d'enseignement, mais également en termes d'utilisation autonome des ressources et moyens affectés au projet. On a ainsi l'exemple, dans plusieurs Etats membres, d'un subventionnement par les pouvoirs organisateurs des seules équipes présentant un réel projet d'innovation: ces enseignants et ces écoles se sentent revalorisés parce que leurs idées et leurs efforts reçoivent ainsi une reconnaissance tangible sous la forme de ressources (même modestes) et que les écoles décident de façon autonome de leur utilisation.

Il est toutefois vrai que cette forme d'encouragement à l'innovation et à l'autonomie n'est pas incompatible avec une politique qui accorderait des ressources suffisantes selon les besoins des populations scolaires.

### 4.2.5.2 Les chefs d'établissement, les inspecteurs et le dispositif d'aide et d'appui

- Les chefs d'établissement ont à jouer un rôle clé dans l'ensemble du processus, parce qu'ils peuvent coordonner les actions dans l'école et parce qu'ils sont en position de « relais » entre les instituteurs, les parents et les autorités. Le processus d'innovation se déroulant suivant une logique de projet, il importe également que soit impliqué dès le début de l'action le dispositif d'aide et d'appui à l'innovation (inspecteurs, conseillers pédagogiques, consultants extérieurs).

Pour les mêmes raisons, l'évaluation (et la formation qui l'accompagne) doit être prévue dès le début comme partie intégrante du processus. C'est une des conditions nécessaires au succès de l'innovation, et à des extensions ultérieures.

- Il importe que partout les pouvoirs organisateurs apportent un soin minutieux au recrutement et à la formation initiale et continue des inspecteurs et des chefs d'établissement. Le style du leadership exercé par le chef d'établissement est en effet déterminant, et ce leadership doit désormais s'exercer en interaction avec les maîtres de l'école et les autres acteurs de la communauté éducative. La formation reçue (initiale et continue) doit mettre les chefs d'établissement en mesure d'exercer positivement et efficacement ce leadership.
- Compte tenu de l'importance de leur rôle de relais, les inspecteurs, les directeurs d'école et les directeurs des écoles normales doivent pouvoir se rencontrer, pour échanger leurs expériences, poursuivre leur propre formation et comparer la mise en œuvre des innovations. Les Etats membres devraient réfléchir à la mise en place d'un système ambitieux d'échanges de ces personnels, afin que l'on progresse de manière coordonnée dans les réponses apportées à des problèmes communs.

#### 4.2.5.3 Les parents

- Il est absolument nécessaire au bon développement de l'enfant et à l'épanouissement de ses potentialités qu'une véritable continuité de l'action éducative existe entre l'école et la famille. Cette continuité nécessaire implique l'organisation et le renforcement d'une coopération entre les deux partenaires, fondée sur un principe de coresponsabilité et, en fin de compte, d'implication forte des parents dans la prise de décision. Cette coopération doit pouvoir être mise en œuvre non seulement au niveau général, entre associations de parents et pouvoirs organisateurs, mais aussi et surtout au niveau de l'école, au plus près du parcours scolaire de chaque enfant.
- Cette continuité, ou au moins une non-coupure entre l'école et la famille, est encore plus indispensable pour des enfants dont la famille se trouve séparée de l'école par une grande distance culturelle ou sociale. Comme pour les autres enfants, leur réussite est un devoir pour l'école. Mais, compte tenu des difficultés de rencontre avec la famille, cette responsabilité de l'école doit s'exercer en lien étroit avec les associations de parents, qui peuvent jouer ici un rôle de médiateurs et de relais indispensable.
- Le principe de coresponsabilité, et dans ce cadre l'éclaircissement des rôles respectifs de la famille et de l'école, exigent que des rencontres fréquentes aient lieu entre les partenaires. C'est le plus souvent à l'initiative du chef d'établissement et/ou des enseignants que ces rencontres doivent se dérouler, et il serait très enrichissant que se développent même des sessions d'information et de formation communes parents-enseignants.

Ces sessions pourraient être l'occasion d'échanges sur les nouveaux rôles de l'école (la pédagogie interculturelle, les acquis de la recherche, la transformation en une communauté éducative...) et sur le lancement et le déroulement de telle ou telle innovation. Elles pourraient aussi aboutir à l'élaboration et à la mise en œuvre de projets communs entre l'école et les parents (implication des parents dans les projets pédagogiques, co-animation d'ateliers...), ainsi qu'à une véritable information et prise de conscience des parents sur leurs droits et leurs devoirs.

#### 4.2.5.4 La recherche en éducation

Le travail dans les classes, la recherche en éducation et la prise de décision doivent être partout plus intimement liées, et se nourrir les unes des autres. D'une manière générale, les recherches doivent toucher de plus près les intéressés (enseignants, administrateurs), afin qu'ils participent à la définition des problèmes étudiés et à la mise au point de structures de recherche suffisamment souples pour être modifiées en fonction des interventions et des intérêts du groupe-cible. Il faut surtout veiller à ce que les comptes rendus de ces travaux visent plus les praticiens que les théoriciens de l'enseignement.

Dans cette optique, et compte tenu de l'ensemble des défis lancés à l'école primaire, il nous semble que quelques grands domaines sont à privilégier:

- Le développement des recherches concernant les temps et durées d'apprentissage, et en particulier celles qui se rapportent aux rythmes biologiques des enfants.
- La poursuite des recherches sur les mécanismes familiaux, sociaux et pédagogiques qui freinent ou favorisent la «réussite scolaire». Ceci implique en particulier une prise en compte des apports récents de la psychologie cognitive et sociale, des études des systèmes relationnels et des rythmes biologiques et sociaux, de la sociologie du métier d'élève et de la culture scolaire, afin de vérifier de nouvelles hypothèses sur les différenciations pertinentes de l'organisation scolaire.
- Une recherche qui relie la construction et l'évaluation de curricula aux processus d'apprentissage et d'enseignement et à la gestion directe de l'innovation, afin de mieux cerner aux différents niveaux les variables décisionnelles relatives à l'efficacité du système scolaire et à la qualité des apprentissages.
- La mise à la disposition de l'enseignement primaire de formes et d'outils d'évaluation qui tiennent le plus grand compte des acquis récents dans ce domaine. Il convient à nos yeux de privilégier une évaluation formative qui correspond à un mode interactif et dynamique d'apprentissage.
- La poursuite des recherches sur les processus d'apprentissage et d'enseignement dans les contextes d'innovation afin de mieux déterminer, en collaboration avec les enseignants, «ce qu'il faudrait faire» concrètement.
- Un engagement résolu de la recherche en éducation vers l'étude de la communauté scolaire (comme organisation sociale complexe) au lieu d'en rester, comme trop souvent encore, à l'étude de cas et de comportements individuels d'élèves.
- La constitution enfin d'équipes de recherche pluridisciplinaires, qui soient composées de chercheurs habituellement regroupés dans les sciences de l'éducation et de chercheurs engagés dans l'étude des mécanismes de développement des enfants (en tant qu'êtres biologiques et sociaux).



#### 4.2.5.5 La formation des enseignants

La place de l'enseignant est tout à fait centrale dans la conception et la mise en œuvre d'un processus d'innovation, qui exige de sa part un grand engagement. Un soin tout particulier doit donc être apporté au recrutement de nouveaux instituteurs, ainsi qu'à la qualité de la formation (initiale et continue) qui leur est donnée. Il est nécessaire que les responsables de ces programmes de formation développent en commun un certain nombre de stratégies, destinées à guider les nouveaux recrutés au travers des complexités du métier d'enseignant; de tels programmes doivent naturellement reposer sur de solides bases théoriques.

- L'innovation étant notamment affaire d'engagement personnel et d'ouverture au travail en équipe, les programmes de formation initiale des instituteurs doivent désormais :
  - de façon générale, intégrer la pédagogie du projet et le travail en équipe dans la formation; ceci veut bien dire qu'il s'agit notamment d'insister sur la formation de la personnalité et la capacité à travailler en interaction dans un groupe d'adultes;
  - comporter spécifiquement une formation aux méthodes de l'innovation (analyse des besoins, définition d'objectifs, évaluation). Il serait très intéressant que les contenus et programmes de ces formations soient largement connus et diffusés, à l'intérieur des Etats membres, mais aussi d'un Etat membre à l'autre. Les différents dispositifs d'information européens tels que, par exemple, Eudised (Conseil de l'Europe) et Eurydice (Communautés Européennes) devraient intégrer cette activité dans leurs préoccupations.
- En ce qui concerne la formation continue, il est essentiel que les équipes engagées dans un processus d'innovation puissent bénéficier d'une formation leur permettant de mener à bien leur projet. A cet égard, des actions de formation s'adressant aux maîtres d'une même école (ou d'un même groupe d'écoles) sont à favoriser. Il importe aussi que les équipes soient partie prenante dans les modes, les contenus, voire l'organisation de cette formation, et qu'en particulier elles puissent faire appel, si elles le souhaitent, à des consultants extérieurs.
- D'une manière plus générale, la collaboration européenne en matière de formation initiale et continue des instituteurs doit se développer résolument. Il apparaît nécessaire, pour atteindre les objectifs fixés à Vaduz (point 4.2.1 des Recommandations), que l'on travaille entre les différents Etats membres à rapprocher les niveaux de formation et les contenus de formation initiale des futurs instituteurs.

Un groupe de travail associant experts et hauts fonctionnaires pourrait être créé à cette fin. Il aurait pour tâche d'élaborer des recommandations quant aux programmes de formation, mais aussi de mettre en place un réseau de consultants, sorte de pool de personnes-ressources auxquelles instituts de formation et pouvoirs organisateurs pourraient demander de l'aide en cas de besoin.

Il est d'ailleurs souhaitable que l'on parvienne à un certain nombre de modules communs de formation, ce qui faciliterait grandement les échanges d'enseignants en formation d'un pays à l'autre (et par là même rapprocherait les points de vue et améliorerait la compréhension mutuelle).

#### 4.2.6 Sur les suites à donner au Projet 8

Sans pour cela avoir particulièrement un esprit d'«anciens combattants», et renforcés dans leurs convictions par les conclusions de la Conférence finale de Nice (décembre 1987), les membres du groupe de Projet n° 8 estiment qu'une attention particulière doit être apportée à la suite de leurs travaux par les diverses autorités, au niveau de chaque Etat membre comme à celui du Conseil de l'Europe.

4.2.6.1 La première recommandation est issue de la Conférence finale, et les membres du groupe de projet s'en félicitent. Il a, en effet, été reconnu par tous de la plus haute importance que chacun des participants à la conférence assure, en agissant dans sa sphère de compétence et d'influence personnelle, la meilleure diffusion aux résultats du Projet.

4.2.6.2 Au niveau de chaque Etat membre, le suivi du projet et la diffusion des résultats de ses travaux pourrait prendre au moins deux formes:

- Il est fortement souhaité, et même vivement recommandé, que des ateliers, séminaires ou symposiums, organisés dans chaque Etat membre à l'initiative des autorités nationales, permettent de faire connaître les réflexions et les travaux du projet à l'ensemble de ceux qu'intéresse l'innovation dans l'enseignement primaire. Bien que ces ateliers et séminaires soient avant tout destinés à des publics nationaux, l'intérêt serait grand qu'une ouverture à des délégués d'autres pays leur donne une dimension européenne, celle du Projet.
- Il est de la responsabilité, et de l'intérêt, de chaque Etat membre de prendre toute disposition qui, dans le cadre propre de son organisation politique et éducative, permette de présenter largement les résultats du Projet:
  - à la presse écrite et audiovisuelle, spécialisée dans l'éducation et «grand public»;
  - à ces acteurs et partenaires privilégiés de l'innovation que sont les enseignants, les parents... et les enfants.

Un véritable effort de communication apparaît ici nécessaire. S'il continue à être indispensable, le vecteur de la «note de synthèse» ou du «rapport» écrit ne suffit plus. Les groupes de travail ont fait, lors de la conférence finale, des propositions originales (documents audio et vidéo, bande dessinée...) qui méritent d'être étudiées avec attention et enthousiasme.

4.2.6.3 Un certain nombre de recommandations s'adressent au Conseil de l'Europe. On peut les regrouper en quatre grandes parties.

- ❶ D'une façon générale, il est fortement recommandé que le Conseil de la Coopération Culturelle (CDCC) maintienne l'intérêt qu'à travers le Projet il a porté à l'enseignement primaire, et qu'il [continue à s'intéresser de près à l'éducation des jeunes enfants de la tranche d'âge 5-12 ans](#). De plus, il est vivement suggéré au CDCC de consacrer une plus grande part de son budget à la recherche relative au domaine de l'enseignement primaire.

② En complément des activités de diffusion et de suivi menées dans chaque Etat membre (4.2.6.2 ci-dessus), et en synergie avec elles, le Conseil de l'Europe devrait:

- encourager et participer à la réalisation de documents divers, techniques et/ou grand public (catalogues, vidéos, microfiches...) relatifs aux développements et au suivi du Projet;
- assurer ou du moins participer à la diffusion et à la distribution large des documents et matériels pédagogiques en rapport avec le Projet;
- participer à l'organisation des réunions nationales de diffusion/suivi, tout particulièrement en ce qui concerne les Etats membres de l'Europe méridionale. Cette participation pourrait prendre la forme d'une couverture des frais de voyage des membres du Groupe de Projet qui seraient invités à ces séminaires d'une prise en charge des frais d'interprétation simultanée pour certaines des réunions, d'une aide à la réalisation de brefs rapports résumés dans des langues autres que l'anglais et le français;
- organiser dans l'année qui suivra la publication du rapport définitif du projet, un séminaire international qui permettra de faire le point sur la mise en œuvre des acquis du Projet, et de ses recommandations et de conseiller le CDCC sur son action future.

③ Afin de conserver, et même de renforcer la dynamique ressue du réseau des écoles de contact, il serait d'un grand intérêt que le Conseil de l'Europe soit à l'origine d'un réseau, ou groupe pilote, d'une vingtaine d'écoles, que pourraient expérimenter et développer certaines propositions du Projet. Articulé sur l'actuel réseau des écoles de contact (sans nécessairement en reprendre tous les éléments) ce nouveau réseau se verrait suivi et appuyé par un réseau d'experts, chercheurs et praticiens de l'éducation, et mettrait en place une circulation interne de l'information (bulletin semestriel, échange de documents...).

④ L'accord s'est établi lors de la Conférence finale sur l'intérêt qu'il y aurait à ce que le Projet n° 8 soit suivi d'un, ou de plusieurs autres projets, pas nécessairement limités à l'école primaire, et qui s'appuieraient:

- d'une part, sur l'un (ou plusieurs) des points abordés à Vaduz et non traités par le Projet 8. Par exemple «l'organisation de la journée et de l'année scolaires», «l'école primaire et les *mass media*», ou encore «les composantes possibles d'une éducation sociale, morale et culturelle»;
- d'autre part, sur des points soulevés dans les travaux du Projet 8, mais qui demandent, de par leur intérêt, un approfondissement et des études spécifiques.

C'est ainsi qu'un nouveau projet devrait comprendre plusieurs points soigneusement ciblés, par exemple:

- Sur les curricula (réf. 4.2.3.1 à 4.2.3.6): quelle importance accorder dans les programmes et quelles méthodes employer pour que les enfants développent la connaissance de leur environnement et le souci de le protéger ? Quelle place faut-il faire à l'enseignement des sciences et de la technologie ? Comment articuler l'éducation morale, sociale, éthique et personnelle avec l'éducation interculturelle et les droits de l'homme?...
- Sur les «rôles clés» (réf. 4.2.5.2): quelles perspectives et quelle attention apporter recrutement à la formation des directeurs d'école, chefs d'établissement, directeurs d'école normale, inspecteurs... dans les différents Etats membres?
- Sur la formation des enseignants (réf. 4.2.5.5): les initiatives futures relatives à la formation des maitres pourraient être coordonnées avec le suivi de la Conférence des ministres de mai 1987 (Helsinki). Le Conseil de l'Europe devrait engager une étude pour clarifier les implications des recommandations du Projet n° 8, notamment en ce qui concerne l'interaction des formations initiatives et continue et la prise en compte des méthodes de l'innovation (analyse des besoins, définition des objectifs, réalisation des actions, évaluation...) dans la formation.
- La mise en oeuvre de l'innovation (réf. 4.2.4): Il conviendrait de reprendre et d'approfondir l'étude de l'ensemble des facteurs favorisant ou freinant l'innovation, afin de dégager les principales variables permettant de dire qu'une innovation est réussie (et étudier alors son mode éventuel d'extension à d'autres écoles).
- On peut penser par ailleurs aux technologies nouvelles (en particulier l'informatique) et aux médias, notamment en ce qui concerne leur rôle dans le développement des processus cognitifs. On peut aussi estimer (addendum à l'Annexe IV) que le développement des aptitudes du champ sociorelationnel et socio-affectif mérite une réflexion approfondie. On peut aussi croiser les deux.
- On pourrait enfin dans un tel projet approfondir le problème complexe de l'évaluation: évaluation des différents aspects des systèmes scolaires, évaluation des connaissances acquises par les élèves, évaluation aussi des compétences et aptitudes que des formes interactives d'apprentissage doivent permettre de développer chez eux.